Hermenéutica analógica y educación multicultural

Mauricio Beuchot Puente







Primera edición: 2009

Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
Manuel María Contreras 73. Colonia San Rafael
México, D. F. 06470. Teléfono: 50 97 20 70
editorial@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.com

Calle de Las Eras 30, B
28670, Villaviciosa de Odón
Madrid, España. Teléfono: 91 665 89 59
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

ISBN: 978-607-402-021-2

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Índice

Prólogo

Qué significan las diferencias culturales y cuáles son los retos y posibilidades que implican para la educación, son cuestiones que han ocupado la atención de filósofos, educadores, antropólogos y otros científicos sociales y humanistas.

En el contexto del debate y de las contribuciones de nuestros más destacados especialistas se ubican los estudios de Mauricio Beuchot Puente, quien en su prolífica obra ha abierto un importante campo en el ámbito de la filosofía de la educación: la hermenéutica analógica aplicada a la educación.

En el libro que el lector tiene en sus manos, Mauricio Beuchot plantea con agudeza, profundidad y rigor, toda una serie de cuestiones muy relevantes a tomarse en cuenta para la comprensión, orientación y práctica de la educación multicultural e intercultural

A partir de una serie de importantes reflexiones el autor se propone superar el ámbito de lo propiamente multicultural, que es una realidad en nuestras sociedades, para atender a sus modos de convivencia, promover el diálogo y potenciar la educación intercultural. Ofrece un conjunto de nociones a los profesores para amplificar el *diálogo intercultural* a través del reconocimiento y justa validación de las diferencias culturales

de los alumnos; también propone un modelo interpretativo y comprensivo para discernir con buen juicio, sin caer en extremos, poniendo límites al relativismo pero evitando las interpretaciones rígidas, unilaterales e impositivas, para lograr una educación intercultural que respete lo más posible las diferencias, pero también que reconozca las semejanzas que permiten la universalidad de los derechos humanos.

El autor fundamenta la educación intercultural desde la hermenéutica analógica, que es una rama de la filosofía que implica la interpretación de textos (hablados, escritos, actuados) y que bien pueden ser las acciones, valores y cosmovisiones de los sujetos. Y, siendo el profesor el responsable de la enseñanza, requiere ser un hermeneuta, un intérprete, pero para ser un buen intérprete Beuchot propone una hermenéutica específica: la hermenéutica analógica que evite caer en interpretaciones rígidas (univocistas) o en interpretaciones subjetivistas, caóticas e incoherentes (equivocistas). Con la hermenéutica analógica se busca una comprensión prudente y una interpretación situada, contextual, de los sujetos y de los acontecimientos; se busca atender la universalidad del conocimiento pero que se reconozca y valore la particularidad de los saberes y conocimientos que se producen y transmiten en contextos específicos, y, más aún, se busca atender a la articulación de tales conocimientos para lograr el sentido de los mismos en su contexto de aplicación.

Beuchot concibe a la educación intercultural como una actividad interpretativa, ya que los sujetos implicados: profesores y alumnos, principalmente, requieren comprender "ese texto vivo" que es la clase escolar para poder manejarse en ella, pero también para reconstruir y dar sentido al contenido escolar.

Es un libro de filosofía práctica para promover "la recta convivencia" entre los sujetos con diferencias culturales, mediante la promoción de una educación en la solidaridad, el respeto y el reconocimiento de los demás.

Por ello, en el proyecto de investigación que estamos desarrollando en la Universidad Pedagógica Nacional –Campus Ajusco– "Los Saberes Prácticos Interculturales y su Contribución en la Confección de Propuestas para la Educación Multicultural" (SEP, SEByN CONACYT 2004 – CO 36), hemos considerado un espacio especial para la publicación de esta obra, por ser una importante contribución en la formación filosófica de los profesores y especialistas en educación, y por ser también una contribución original en la generación de conocimientos de la teoría educativa actual.

MARÍA GUADALUPE DÍAZ TEPEPA

Introducción

En este trabajo deseo presentar algunas reflexiones sobre la educación en un ámbito multicultural, lo que ahora se comienza a llamar *educación intercultural.* Esto implica la superación de la mera multicultura, ya que podía entenderse como la sola yuxtaposición de las culturas sin atender a sus modos de convivencia, los cuales es muy necesario conocer, pues las culturas, puestas en común, interactúan; cada vez es menos lo que logran mantenerse alejadas o aisladas las unas de las otras. Y por eso mismo resulta ahora de tanta importancia estudiar las condiciones de la educación intercultural.

Nuestro país es multicultural, ya sencillamente por el hecho de abarcar esa cultura que podemos llamar –por mera pragmática– *occidental* y la indígena. Si presionamos, observaríamos diversas gamas en una y en otra, mas necesitamos simplificar, y sólo nos basta con mencionar esas dos, lo cual ya implica suficientes problemas. Y estas dos culturas, la occidental y la indígena, se han relacionado de modos distintos, no siempre justos. Por lo general, la cultura occidental se ha impuesto a la indígena y hay que evitar eso, pero sin caer en el otro extremo, también inconveniente, de pretender conservar la cultura indígena aislada de la occidental, con una especie

de comunitarismo reservacionista. Es inevitable que interactúen, y por ello mismo tenemos que pensar la mejor manera de que lo hagan, para que no se destruyan y, en todo caso, se preserve lo más que se pueda la indígena, que siempre ha sido vapuleada por la occidental.

Esto se da muy a menudo en nuestro país, donde la educación en los medios indígenas está cada vez más extendida, pero no es simple y suscita problemas que deben afrontarse. En nuestro país, en el cual es notable la presencia indígena, se unen y a veces colisionan la educación indígena y la educación que, para efectos pragmáticos, hemos llamado *occidental*; esto es, la *cultura nacional* o *mestiza* (como la llaman los antropólogos). Puede darse el caso de que un profesor de cultura occidental llegue a un medio, o incluso el maestro ha tenido que asimilar la cultura occidental para ir a enseñarla a su medio de cultura indígena. Sin considerar los interesantes mestizajes culturales, lo más frecuente es que el profesor se convierta en emisario de la cultura dominante (la occidental) y se dedique a erradicar, o por lo menos a minimizar, la cultura indígena del pueblo al que educa. Por eso hay que buscar una fórmula o modelo que evite dichos excesos.

Para que una educación intercultural sea realmente eso, y no la imposición de la cultura dominante a las culturas más débiles, tiene que buscarse la fórmula para que en verdad dialoguen, para que las unas aprendan de las otras, e incluso se corrijan las unas a las otras, en los aspectos en los que sean encontradas carentes. La cultura occidental puede aportar muchos elementos científicos y técnicos, pero la cultura indígena suele aportar saberes locales, elementos de sentido y de valores muy atendibles, que a veces están muy perdidos en la otra cultura.

Intento, asimismo, plantear la educación intercultural desde la hermenéutica, que es una rama de la filosofía que tiene que ver con la interpretación de textos (escritos, hablados y actuados); porque la educación misma es una actividad eminentemente interpretativa, es la comprensión que hace el profesor de ese texto vivo que es la actividad de los estudiantes y de él mismo en el salón de clases. De hecho, tanto el maestro interpreta a los alumnos como los alumnos al maestro. Y el maestro tiene que tratar de comprender a los alumnos a los que lleva su enseñanza, so pena de no satisfacer sus necesidades ni sus legítimos deseos. Más aún, puede darles lo que no necesitan o lo que no les es conveniente, o incluso lo que les conviene puede darlo mal. El profesor tiene, por consiguiente, que ser muy buen hermeneuta, esto es, muy buen intérprete, para captar todo eso.

Pero, además, creo que es conveniente una hermenéutica específica: la que denomino *hermenéutica analógica*, para distinguirla de las hermenéuticas unívocas y las hermenéuticas equívocas.[1] La analogía se coloca como intermedia entre la univocidad y la equivocidad, tratando de evitar esos extremos de la unicidad de la educación y de la diferencia irreductible, y trata de aprovechar sus ventajas evitando sus desventajas. Por eso una hermenéutica unívoca será demasiado cerrada y permitirá una sola interpretación de un texto, y una hermenéutica equívoca será demasiado abierta y con un sinfín de interpretaciones del mismo texto, con la dificultad que esto lleva aparejada; en cambio, una hermenéutica analógica será abierta sin ser caótica, y exigente sin ser cerrada. Y esto puede aplicarse a la educación, como la misma hermenéutica lo ha

[1] Ver M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, UNAM-Ítaca, 2005 (3a. ed.).

sido, de modo que una postura pedagógica unívoca será rígida e impositiva, y una postura equívoca será demasiado laxa y permisiva, mientras que, a diferencia de ambas, una postura analógica será abierta sin ser laxa, y seria sin ser rígida.

Como se verá, esta propuesta intercultural vertebrada trasluz de la hermenéutica analógica no es otra cosa que un esfuerzo por dar cuerpo a algo que ya se intentó de muchas formas, a saber, preservar la universalidad, pero de manera contextual; es decir, tener la advertencia y la conciencia de que, si bien se necesita la universalidad, también es verdad que se realiza en contexto. Cada cultura es un contexto diferente de algo universal que es la humanidad, por lo cual se realiza de un modo analógico.

Además, así como la hermenéutica se ha aplicado a la educación en general, puede también aplicarse a la educación intercultural. Por ello, una hermenéutica analógica aplicada a la educación intercultural podrá darnos una pedagogía analógica, que será interesante, abierta y seria a la vez, sin caer en los excesos e inconvenientes de las hermenéuticas unívoca y equívoca en el ámbito de lo multicultural. Sobre todo vale en la educación intercultural, de modo que nos dé espacio para que quepan las más diferencias culturales que se pueda (tratando de comprenderlas e integrarlas en el todo social) y que también nos dé límites para que no quepan aquellas diferencias culturales que se manifiesten como nocivas a la sociedad, es decir, las que atenten contra los derechos humanos.

Por eso la hermenéutica analógica será aplicada al problema de la educación intercultural, no solamente multicultural, que a veces es concebida como un respeto de las diferencias culturales, pero sin considerar su interacción. Como ya es inevitable que las culturas interactúen entre sí, se ha pasado de la noción de *multiculturalidad* a la de *interculturalidad*. En ella

se busca orientar esa interacción de las culturas mediante el diálogo, que es imprescindible, pero que tiene sus presupuestos y exigencias, los cuales no siempre son bien atendidos ni procurados. De ahí que sea tan importante una educación por y para el diálogo intercultural, el cual es sumamente analógico. Allí es donde veremos mejor el rendimiento de la hermenéutica analógica.

De esta manera, creo que la hermenéutica analógica prestará un buen servicio a la enseñanza intercultural, y ya no sólo multicultural. En primer lugar, porque la enseñanza intercultural es, de hecho, un diálogo intercultural, y para ese diálogo se necesita la hermenéutica. En segundo lugar, porque no cualquier hermenéutica puede ser de igual utilidad en el diálogo intercultural, ya que las hermenéuticas unívocas bloquean el diálogo, al imponer las ideas y valores de una cultura, a saber, la predominante o hegemónica; e, igualmente, las hermenéuticas equívocas hacen imposible el diálogo, porque abren tanto los márgenes del relativismo, que todo se convierte en un diálogo de sordos, en el que nadie defiende nada y todos dan la razón y gusto al otro; y, en cambio, una hermenéutica analógica abre el diálogo y a la vez establece ciertos límites, pues no impone los criterios de una cultura, pero tampoco permite que todo se valga, hay comprensión y crítica por parte de las culturas participantes. Y, en tercer lugar, una hermenéutica analógica favorecerá la enseñanza intercultural, al tratar de respetar lo más posible las diferencias, pero sin perder la capacidad de semejanzas que permiten cierta universalidad (analógica), como la que se necesita para una cultura respetuosa de los derechos humanos.

Laboramos en pro de una aplicación práctica de la filosofía, que a veces se siente tan teórica. Asimismo, promovemos la vida buena y la recta convivencia, pues, si el convivir di-

ferentes culturas en sociedad se basa en un mínimo de justicia, no puede dejar de aspirar a admitir lo más que se pueda de máximos de vida buena o de ideales de vida. Además de las éticas de la justicia se requieren las éticas del bien, del buen vivir o de la felicidad, pues si solamente se da el sustrato de la justicia, sin el logro de los ideales de realización o de felicidad, no tiene sentido la sociedad misma.

Y en esa admisión de los ideales de vida, que dependen de las culturas y que, por lo mismo, resultan tan diferentes, se necesita una educación en la solidaridad, en el respeto y en el reconocimiento de los demás. Eso es lo que formará para que se pueda dar esa convivencia pacífica dentro de la justicia y con el logro del bien; pues se evitarán los ideales culturales que lesionen los derechos humanos y, con ello, el bien común, y se pugnará para admitir los ideales o costumbres que más se pueda, aunque resulten diferentes, desconocidos y hasta incomprendidos (pero que son los que dan sentido a las diferentes culturas).

Además, deseo agradecer públicamente a Guadalupe Díaz Tepepa y a Arturo Álvarez Balandra, por su cuidadosa lectura del texto y las sugerencias que me hicieron.

Hacia una idea analógica de cultura y multiculturalismo

Introducción

Para abordar el tema del multiculturalismo y de la interculturalidad o diálogo intercultural (que podrá llevar a una cierta transculturalidad, o resultados transculturales, que recogen lo común que resulta de ese diálogo intercultural), requerimos de una noción de *cultura*, aunque sea mínima, y de una breve idea de *filosofía de la cultura*. En efecto, al hablar del tema de la cultura y de la interculturalidad, estamos de alguna manera en el terreno de la filosofía de la cultura. Comenzaremos, pues, por la noción de cultura, para pasar después a la de filosofía de la cultura y terminar con algunas observaciones que nos prepararán para nuestro trabajo sobre *pluralismo cultural* e *interculturalidad*. Será un abordaje filosófico.

La noción de cultura nos llevará a la de pluralismo cultural y a la de interculturalidad, y terminaremos con algunas consideraciones sobre la noción de la filosofía de la cultura, la cual orientaremos de manera hermenéutica, es decir, interpretativa

o comprensora, pero también judicativa o crítica, de la cultura y de las culturas entre sí. Tienen que aprender unas de otras y también criticarse unas a otras, pues ambas cosas se requieren para que convivan entre ellas, y el mismo aprendizaje implica, además de la comprensión, la crítica. Por eso no puede ser una interpretación puramente crítica o impositiva, cual sería si fuera univocista, ni tampoco una interpretación puramente comprensiva o permisiva, cual sería si fuera equivocista; tiene que ser tanto comprensiva como crítica, para lo cual ha de ser analógica, como lo explicaremos posteriormente.

Noción de cultura

Podemos presentar, como noción de cultura, todo aquello que no tiene el hombre por naturaleza, sino que lo ha logrado por su arte o artificio, de manera artificial, no natural. Pero también podemos adoptar la noción de cultura de Clifford Geertz. Es una noción mínima pero suficiente, y que ha sido elaborada a partir de la hermenéutica; es una noción muy hermenéutica de cultura.

En efecto, Geertz y su escuela trabajan en una antropología que toma muy en cuenta los símbolos del hombre, es una antropología simbólica. Por ello, su noción de cultura consiste en verla como un sistema compartido de significaciones y, sobre todo, símbolos.[1] Se centra en la comunicación regulada y en los aspectos simbólicos de la conducta humana. Y de ahí obtiene su noción de cultura.

[1] *Cf.* C. Geertz *et al.*, *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1991.

Es, pues, una noción semiótica y hermenéutica de la cultura. El hombre ha tejido tramas de significados, y la cultura es ese tejido, que, curiosamente, en latín se dice *textura* o *textus,* es el texto cultural del hombre. Se ve la conducta humana, según quiere Ricoeur, como acción significativa o simbólica, y así es como da origen a la cultura. La conducta humana es intencional y significativa y, en sus más altos grados, simbólica, por eso el símbolo es lo más cultural, lo más propio de la cultura.

Y, dado que el símbolo es el signo más elaborado y rico, requiere de la interpretación, esto es, de la hermenéutica, por lo cual la filosofía de la cultura pertenece más a la hermenéutica que a metodologías más rígidas, como las de las ciencias exactas. Dice Geertz: "el análisis de la cultura ha de ser [...] no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones".[2] Esta noción de cultura de Geertz, que es antropólogo, está muy cerca de la de Ricoeur, filósofo, pues este último ve la acción significativa como texto, por ser intencional, objeto de la hermenéutica. Y, asimismo, la escuela de Geertz habla de una posición iluminista y otra romántica frente a la cultura. De manera parecida, Ricoeur habla de una hermenéutica romántica, y se le puede contraponer la hermenéutica positivista, muy semejante a la que Geertz denomina *iluminista.*

La antropología iluminista es la que encarna el cientificismo[3] de la modernidad pretende una objetividad extrema al estudiar las otras culturas y encuentra en sus manifestaciones la

[2] C. Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1989, p. 20.

[3] El concepto cientificismo "...designa la ambición de una ciencia empírica (cualquiera: biologismo, fisicalismo...) de otorgar a sus conceptos, sus leyes, su lenguaje un alcance fundador universal y de explicación última, a

naturaleza humana, que es la razón, pero entendida como la racionalidad científica. A diferencia de ésta, la antropología *romántica* reacciona contra la anterior, y preludia las ideas de la posmodernidad. Para ella, la cultura no es producto de la naturaleza del hombre, sino algo meramente arbitrario o convencional; no se basa en la racionalidad humana, sino en algo irracional. En esta perspectiva romántica, no se estudia una cultura bajo el punto de vista del progreso científico y técnico, sino que se visualiza al hombre primitivo como igual que el moderno, y se concede un papel fundamental a la tradición, al mito, al rito y a la religión.[4]

En medio de esas dos antropologías, la ilustrada, que es univocista, y la romántica, que es equivocista, habría que añadir una intermedia, diferente, que salva lo valioso de cada una de las anteriores, una antropología *analógica*, como es preciso añadir una hermenéutica analógica más allá de las hermenéuticas unívocas (iluministas o positivistas) y las hermenéuticas equívocas (románticas o posmodernas). Sin embargo, Geertz y su escuela rescatan más bien la antropología romántica, al alegar que no es irracionalista ni anárquica. Sostienen que dicha antropología romántica es capaz de reconocer las regularidades entre las culturas, las cuales son como las regularidades de los juegos, dependen de marcos culturales, paradigmas y estándares internos, pero que no son necesariamente racionales. Según esto, no niega la racionalidad en la cultura, sino que le pone límites. Más allá de lo individual y racional, resalta lo interpersonal y las representaciones colectivas.

la manera de una metafísica". G. Hottois, *Historia de la filosofía del renacimiento a la posmodernidad*, Madrid, Cátedra, 1999, p. 255.

[4] *Cf.* R. A. Schweder, "La rebelión romántica de la antropología contra el iluminismo, o el pensamiento es más que razón y evidencia", en Geertz *et al.*, *op. cit.*, pp. 78-113.

Pero una postura analógica puede restar a la posición de Geertz ese dejo de subjetivismo y de relativismo que parece tener. Esa postura analógica tratará de encontrar los límites del racionalismo, pero también los límites que cualquier crítica de la razón tiene. Evitaría el tener que acudir a bases irracionales y, sin embargo, ayudaría a ver las cosas no racionales en su justo lugar, sin querer aplicarles criterios racionalistas.

La noción misma de cultura que obtienen Geertz y su escuela, desde el ángulo de la antropología, puede enriquecerse, desde el de la filosofía, con la hermenéutica analógica, pues sería una noción analógica de cultura, es decir, no puramente iluminista (o positivista, o cientificista, o univocista) ni puramente romántica (o relativista, o equivocista), sino analógica, esto es, una que sepa armonizar la parte de racionalidad que hay en el hombre con la parte de irracionalidad que también hay en él; una que sea capaz de salvaguardar las diferencias culturales sin perder la capacidad de reducirlas a cierta unidad, esto es, de rescatar de lo particular aquellas regularidades que indican la presencia de algo universal, para así no perder ciertos universales culturales de la convivencia, indicadores de una naturaleza humana que subyace a sus manifestaciones.

Necesitamos una noción de cultura no meramente intelectualista o racionalista, sino que abarque y dé cuenta de lo pasional, emocional. La idea ilustrada y positivista de la cultura olvidó que los mitos forman parte de ella;[5] fueron los románticos y los actuales hermeneutas, como Gadamer y Ricoeur, los que han tratado de rescatar al mito como elemento importante de la cultura.[6] Tiene su tipo de verdad, en el sentido griego y heideggeriano de la verdad como desocultamiento, *aletheia*.

[5] V. Hell, *La idea de cultura*, México, FCE, 1986, pp. 47-68.
[6] *Ibid.*, pp. 69-111.

Claro que la cultura incluye, como se ha insistido recientemente, los aspectos del intelecto y la razón. Ideas y valores son los contenidos de la cultura, junto con otros elementos incluso más emotivos y pasionales.

La cultura, pues, tiene que darse; pero hemos de procurar que no dañe al hombre, que le dé espacio para vivir, para existir de manera productiva y creadora, esto es, amorosa. Tener apertura, pero sin desbocarse; tener actitud abierta, pero con ciertos límites que impidan el caos y nos den un cauce, un camino, algo que limite en el sentido de marcar el camino. La cultura, como diría Eugenio Trías, es un límite[7] y, añado, un límite analógico. Pero el propio Trías nos aclara que el límite puede entenderse de diversas maneras. El límite puede entenderse como algo que nos marca lo que no se puede pasar, que nos encierra; o puede entenderse como algo que nos marca lo que hay que pasar como camino, con mucho cuidado, con mucha delicadeza, con mucho tiento e inteligencia. Es decir, es un límite no rígido, es más bien una indicación, un indicador, que muestra el camino sin ser camino. Incluso, embona con lo que hemos dicho de la cultura, que debe ser cauce o camino, que debe encauzar o encaminar. Nos ayuda a realizar lo que cabe realizar, a sublimar lo que no se puede realizar, a simbolizarlo, pues precisamente sublimar es simbolizar, es algo simbólico, como la cultura misma.

Se tiene que propiciar, con la cultura, la socialización, entendida como convivencia la que nos ayudamos mutuamente; enseñar a no dejarse mandar por la envidia, la crueldad, el robo y el asesinato. Limitar nuestra ambición, potenciar nuestra solidaridad; disminuir nuestra voracidad, aminorar nuestro egoísmo, para dar más espacio a los otros, dar más y no solamente tomar y quitar.

[7] E. Trías, *Ética y condición humana*, Barcelona, Península, 2000, p. 22.

La cultura tiene un objetivo primordial, que es el de ayudar a la convivencia social. No sólo es para satisfacer las necesidades materiales primarias, sino también las necesidades que podemos llamar espirituales, de conocimiento y arte. Y con esto recordamos que la cultura abarca ideas y valores. Inclusive tenemos que abarcar cosas racionales y cosas emocionales, aspectos de concepto y aspectos de afecto. Recientemente se han dejado de lado los aspectos emocionales, y se han privilegiado los aspectos conceptuales o racionales (ciencia y técnica). Hay que recuperar la parte de sentimientos y afectos que innegablemente tiene la cultura, junto con lo racional.

Y aquí es donde entra la noción de la *analogía*, en el caso de la cultura. En la analogía predomina la diferencia sobre la semejanza misma. Y, al predominar la diferencia, se da más cabida a lo diferente, a lo emocional, a lo afectivo. Por supuesto que también a lo conceptual o racional. Pero no en exclusiva, ni siquiera de manera principal; la principalidad hay que concederla a eso otro, para pagar y resarcir esa iniquidad que se ha cometido, so pena de seguir pagando la cuota de haber preterido e incluso olvidado esa dimensión. Allí están las guerras y catástrofes sociales, cosa que nos han gritado voces como las de Spengler, Simmel, e incluso Ricoeur.[8] Hay que reaccionar, y atender a lo que hemos desatendido; si no, eso desatendido volverá por sus fueros, y se plantará como objeto exclusivo (pero también injusto) de atención.

Podemos ver la cultura como algo que nos posibilita el diálogo, la dialéctica del hablante y el escucha que se alterna. Sin ella, se provocará la guerra solamente. La cultura, por desgracia, a veces ha llevado a la guerra, pero no la busca (no la debe procurar) directamente. Más bien, la cultura nos con-

[8] D. Frisby, *Georg Simmel*, México, FCE, 1993 (reimpr.), pp. 212 ss.

voca al diálogo (a muchas cosas, pero, entre ellas, al diálogo), un diálogo respetuoso y hasta cordial. Ciertamente tiene un aspecto normativo, incluso primitivo, para que haya justicia; pero, sobre todo, es un momento, ya que el momento que se espera, por medio de la norma, es que el individuo se forme éticamente (o lo más que se pueda) por sí mismo.

Hay que evitar aquí tanto el estrabismo como la miopía, es decir, tratar de que no nos quedemos en una mirada reduccionista de la cultura (a lo racional o a lo emocional), ni en la indiferenciación entre ambas dimensiones.[9] Hay que buscar que se interpreten ambas dimensiones, ambos textos, es decir, que se acojan las dos dimensiones en nuestra interpretación de la cultura. Por eso deseo evitar una interpretación reductora y otra disolvente, es decir, tanto una hermenéutica unívoca como otra equívoca, para adoptar una hermenéutica analógica, que evite ambos extremos. ¿Cómo? Tratando de no negar (y hasta respetar) los aspectos emocionales que conviven con los racionales. Aquí se trata de proteger al más débil (epistemológicamente débil, por supuesto). Se requiere otra actitud, otro punto de vista, para tener la amplitud necesaria para dar cabida no únicamente a lo racional, sino a lo otro, a lo emocional. Con ello se tendrá la capacidad de dar cuenta (al menos mínimamente) de todos los aspectos de la cultura, sin excluir, como casi siempre se ha hecho, lo que no es reductible a la razón. Que no se vea la cultura únicamente como la ciencia y la técnica, sino también como el *ethos*, es decir, lo que abarca, además de aquello, lo ético y lo antropológico, e incluso lo ontológico. Eso implica hacer una filosofía de la cultura y una antropología filosófica.

[9] V. Hell, *op. cit.*, pp. 112-133.

Filosofía de la cultura: comprensión y crítica de la cultura

Es verdad que un tipo de filosofía de la cultura tiene el estatuto de *crítica de la cultura*. Lo hizo, de manera grandiosa, Nietzsche y, en seguimiento de él, muchos otros, entre los cuales se colocan Foucault y Eugenio Trías. Pero todos ellos nos instan a tener cuidado. Hay que criticar, desmontar, desconstruir, los elementos de la cultura en lo que tienen de malo, sobre todo, de rígido, pero para encontrar/poner un límite. Hay que poder construir, también, o reconstruir, la cultura misma, aunque de manera diferente. Es necesario captar el *ethos* de una cultura. Para él, el *ethos* es, al mismo tiempo, ético y ontológico (o metafísico). No tenemos otro punto de partida más que nuestro *ethos*, el cual se manifiesta no tanto como ética, sino como moral, en el sentido de Hegel (*Sittlichkeit*), esto es, no tanto como lo que se debe hacer, sino como lo que simplemente se hace, o se dice que se debe hacer, pero sin preguntarse si de veras debe hacerse.[10]

Y, con todo, al criticar la moral, que es la principal plasmación de los valores o axiología de una época, hacemos la crítica de la cultura en uno de sus aspectos más centrales (como lo hizo Nietzsche).[11] El examen crítico de la cultura (en su moral) nos lleva a chocar con el *ethos* que se presupone, y con ello nos lleva a lo que propiamente sería ética, es decir, después de que hemos criticado lo que ha sido nuestra experiencia moral, en la que hemos visto que las normas morales que dañan, matan o lastiman al hombre –y lo hemos visto, de la mejor

[10] E. Cassirer, *Las ciencias de la cultura*, México, FCE, 1951, pp. 21 ss.

[11] L. Jiménez Moreno, *Hombre, historia y cultura. Desde la ruptura innovadora de Nietzsche*, Madrid, Espasa-Calpe, 1983.

manera (*a posteriori* o inductivamente)–, encontramos lo que de verdad sí se puede establecer como ética, aunque sea muy poco, una ética mínima; pero ya es un punto de partida, una base, y no hay cosa mejor. Y también el *ethos*, desde su cara ética, nos conducirá a su cara oculta, que es lo ontológico, hacia una mejor comprensión del hombre, hacia una ontología del hombre, o, como otros la llaman, una *antropología filosófica* o *filosofía del hombre*.

Un elemento basal de la crítica de la cultura de Nietzsche es la voluntad de poder, la cual trata de liberarse de la cultura opresora, o, mejor, de adaptársela. Mas, si se trata de una voluntad de poder, no se agota en un simple "yo puedo". Es, más bien, un "yo quiero poder"; es voluntad, antes que poder solo. Pasa por un estudio del poder del hombre. Y, en tanto que tal, como otro momento del mismo proceso, pasa a un estudio de ese poder, pero anclado en la voluntad o deseo.

Es, primero que nada, un estudio del deseo, que es el que da sentido al poder. Pues de nada me valdría poder hacer las cosas que no deseo y no poder hacer las cosas que deseo. El hacer está determinado por el poder, y el poder está encarrilado por el deseo, que lo marca con –si no es que le impone– su estatuto. Quiero poder hacer lo que tiene sentido para mí. Y tiene sentido para mí poder hacer las cosas que, desde lo más profundo de mi ser, incluso más allá de mi propia individualidad, desde mi inserción en la naturaleza humana, son los deseos más recónditos y más míos.

No podemos, pues, dejar que la cultura se apodere de la vida, que doblegue o destruya la voluntad de poder del hombre, sino solamente que la encauce, que le dé espacio para realizarse, pero de modo creativo y para el bien del hombre mismo. Es lo que el propio Nietzsche ve como un tratar de sublimar, es la sublimación, por la que llevamos y filtramos

todo desde nuestras pasiones hacia el pensamiento; es decir, lo transubtanciamos en cultura.

Algo parecido sostiene Freud, quien ve la cultura como el sostén de las pulsiones del hombre.[12] Los instintos humanos, si no tienen ese retén, se desbocarían sin freno y llevarían a un caos. Por eso, la cultura se ha encargado de dar un límite necesario a los impulsos, claro que provocando dolor al hombre, que quisiera seguir el dictamen de sus pasiones. Las pasiones, sujetadas por la cultura, se duelen, y provocan dolor al hombre; por eso Freud habla del *malestar de la cultura*. Pero tampoco incita a la sublevación, a ir en contra de las marcas culturales, sino a buscar que no lastimen innecesariamente las pulsiones del hombre. Precisamente se trata de que la cultura haga que las pulsiones sirvan al hombre, y que la cultura les sirva a ellas de cauce para realizarse de la manera más satisfactoria, pero sin dañar a otros, lo cual sería lo óptimo. Por eso llama también a la sublimación, a transfigurar la fuerza de las pasiones en algo productivo y creativo, en algo que haga avanzar en la cultura.

De esta manera, tanto Nietzsche como Freud nos enseñan a ver la cultura como un pedagogo, como un orientador, que guía los impulsos pasionales sin lesionarlos; que lleva a hacerlos rendir lo mejor, esto es, que se satisfagan al máximo posible, pero siempre sin daño de los demás, sino para provecho de todos. Y, con ello, no se podrán realizar de modo directo y simplista, sino de manera sublimada e indirecta, esto es, simbólica; en otros términos, no de manera unívoca, sino analógica. No satisfacer los impulsos de manera unívoca, puramente literal, pues llevaría a la destrucción, a la autodestrucción; tampoco de manera equívoca, meramente alegórica, pues al impulso no se lo puede negar o engañar, y se vengaría con sin-

[12] V. H. Valdés Pérez, *Cultura y psicoanálisis. Hermenéutica del concepto de cultura en Freud*, Morelia, Nous, 2002, pp. 69 ss.

tomas enfermos; hay que hacerlo analógicamente, es decir, simbólicamente, haciéndolo por sublimación, palabra que tiene resonancias alquímicas, como una transformación de una substancia en otra, una transubstanciación, que lleva de un nivel al otro, de las pasiones al pensamiento, a la cultura (y es que, además, no tiene otra manera, otro origen).

Pluralismo cultural e interculturalidad

Nos hemos dado cuenta de que nuestra filosofía de la cultura requiere de la interpretación para poder acercarse adecuadamente a la cultura propia y, sobre todo, a las culturas distintas de la nuestra. En ese sentido requiere de una hermenéutica, tiene un sesgo interpretador, es una filosofía hermenéutica de la cultura. Como insiste Gadamer, esa interpretación de la cultura surge del diálogo, pero también es para el diálogo, para que las culturas diversas puedan dialogar.

Para ese diálogo no sólo multicultural, sino también intercultural, necesitamos de la hermenéutica. Es decir, la multicultura, el multiculturalismo, sólo consiste en aceptar que va a haber en la sociedad muchas culturas diversas, pero sin ponerse a pensar cómo van a interactuar. Ahora, recientemente, se ha dado un paso más: de la multiculturalidad a la interculturalidad, esto es, ahora nos preocupamos, sobre todo, del modo como van a interactuar las culturas diferentes que se encuentran en una misma sociedad (o, al menos, en un mismo estado). Para interactuar, tienen que estar preparadas para el diálogo, o por lo menos dispuestas a entrar en ese diálogo, a construirlo.[13]

[13] R. Fornet-Betancourt, *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, Aachen, Mainz, 2004, pp. 71 ss.

Ahora bien, en el diálogo se tiene que dar comprensión y juicio; no se puede dialogar con quien no se comprende, y no se puede evitar pronunciarse acerca de lo que se comprende, emitir juicios, enjuiciar. En este sentido, es verdad, como insisten muchos, que el diálogo es para aprender, para tratar de comprender lo que el otro es y realiza. Pero tampoco se puede negar que el diálogo es también para opinar, para enjuiciar, porque todo lo que aprendemos lo juzgamos, y sobre todo lo que es nuevo, diferente o desconocido; es incluso donde tenemos más necesidad de juzgar, de enjuiciar. Por eso necesitamos una hermenéutica que nos ayude a comprender y a enjuiciar, es decir, a aprender y a criticar, a hacer las dos cosas con las otras culturas.

Y una hermenéutica tal no puede ser una hermenéutica unívoca, ya que la univocidad es el significado igual, idéntico, indiferenciado, que, cuando se quiere obtener en el ámbito de las culturas, sólo lleva a que una (la hegemónica) se imponga sobre las otras y se propicie la unificación, la homogeneización (que es lo que vemos en esta globalización actual, en la que parece que una cultura, que es una megacultura, devorará a las otras, que son las culturas pequeñas). Tampoco sirve de mucho una hermenéutica equivocista, pues la equivocidad es el significado completamente diferente, que pretende dejar a cada cultura hacer lo que quiera (sin saber que la identidad se da precisamente en la interacción con los diferentes), con un relativismo de dejar a cada cultura hacer lo que ha hecho siempre, que llevará o a una especie de *apartheid* o reservación, o nuevamente a la guerra entre todas. Por eso se necesita una hermenéutica analógica, porque la analogía es intermedia entre la univocidad y la equivocidad, es la semejanza que está entre la identidad y la diferencia, y en la que incluso predomina la diferencia, porque en nuestra experiencia humana

vemos que las cosas semejantes tienen más de diferentes que de parecidas.[14]

Una hermenéutica así, analógica, y no unívoca ni equívoca, y en la que además predomina la diferencia, será capaz de sacarnos del bloqueo de la discusión entre hermenéuticas unívocas y equívocas en el seno de la interculturalidad. No nos podemos quedar en la hermenéutica unívoca de los que dicen que, en definitiva, todas las culturas se unificarán en una sola, y, por lo tanto, hay que trabajar únicamente para que las culturas "menores" se incorporen y se integren lo mejor posible a esa cultura general o mayor que es la que impone sus criterios, como vemos que sucede con la globalización. Pero tampoco nos podemos quedar en la hermenéutica equívoca de los que dicen que debemos dejar a las culturas que hagan lo que han hecho, aunque a otras culturas les parezca discutible o reprobable (por ejemplo, violaciones a lo que llamamos los derechos humanos); es un relativismo excesivo y disolvente, que hace que las culturas vivan a espaldas unas de otras (cada una como en una especie de *ghetto* propio, *apartheid* autoasumido o reservación en la que se aísle). Hace falta una hermenéutica diferente de esas dos, que es la analógica; ella está en medio de una y otra, de la univocista y de la equivocista, e incluso puede decirse que está más del lado de esta última, porque en ella predomina la diferencia y es dinámica. Y es una postura interpretativa que permitirá la suficiente diferencia sin que se pierda la conexión con las demás culturas, en una especie de universalidad diferenciada o matizada, un universal nuevo, que trata de incluir y respetar el ma-

[14] M. Beuchot, *Universalidad e individuo. La hermenéutica analógica en la filosofía de la cultura y en las ciencias humanas*, Morelia, Jitanjáfora, 2002.

yor número de particularidades que sea posible; tal es, como se lo ha definido siempre, el universal análogo o analógico.

Esto nos dará la posibilidad de abrir sin romper, y de sujetar sin atar; nos permitirá tener amplitud de miras y de horizontes para ser sensibles a las diferencias culturales, pero también para ser cuidadosos de no perder la comunicación o universalidad cultural que asegure la dignidad del hombre o de la humanidad, y el respeto a los derechos humanos. Dejará a las culturas la capacidad de preservar sus pecularidades propias, pero sin perder los elementos indispensables que aseguran la convivencia o vida en común de los estamentos reunidos en la sociedad o en el Estado. Permitir lo particular, pero sin perder lo común, o salvaguardar lo peculiar sin romper la comunidad (o proteger las identidades sin destruir las diferencias, y proteger las diferencias sin destruir la identidad) es lo propio de la analogía.

Conclusión

De esta manera, vemos cómo tenemos una noción analógica de cultura, como sistema compartido de significados, sobre todo de símbolos, lo cual abarca los productos culturales, desde los artefactos hasta las instituciones. Y, dado que está centrada en el símbolo, como lo hacen Geertz y Ricoeur, la cultura será un texto simbólico, necesitado de una hermenéutica para ser interpretado. Y será una hermenéutica no unívoca ni equívoca, sino analógica, la más adecuada para interpretar los símbolos. Y esto hará que sea comprensiva y judicativa de los símbolos culturales, permitiendo el pluralismo cultural y el diálogo intercultural.

Será la más idónea para el diálogo intercultural, porque ayudará a respetar lo más posible las diferencias culturales, pero sin perder la capacidad de reintegrar a la universalidad, a los universales culturales que son los que apoyan a instituciones indispensables, como los derechos humanos o la democracia. Y todo ello depende de la hermenéutica que elijamos, por ello hay que tener tanto cuidado de que no sea una hermenéutica unívocista, que nos conduzca al totalitarismo, ni una hermenéutica equivocista, que nos haga caer en el relativismo excesivo, sino una hermenéutica analógica, que nos haga mantenernos en el pluralismo y en la interculturalidad, en un equilibrio dinámico y difícil pero posible.

La hermenéutica analógica y su aplicabilidad a una educación intercultural

Introducción

En este capítulo hablaremos de cómo la hermenéutica analógica puede aplicarse a la educación pluricultural e intercultural. Para ello, primero expondremos qué es la hermenéutica, y cómo se ha conectado con las ciencias de la educación. Luego pasaremos a hacer ver qué sería una hermenéutica analógica, o analógico-icónica. Después conectaremos dicha hermenéutica analógico-icónica con la educación, en general, para luego vincularla con la educación pluricultural o intercultural.

Ya la hermenéutica, en general, ha sido aplicada a la educación; ahora trataremos de hacer ver que una hermenéutica analógica es la más adecuada para ello, frente a las hermenéuticas unívocas y equívocas que han proliferado. Sobre todo es conveniente para una educación pluricultural o intercultural, ya que las hermenéuticas unívocas imponen la identidad u homogeneidad y las hermenéuticas equívocas permiten la total

diferencia, en un relativismo demasiado extremo. Sólo la integración y la convergencia (siempre relativas y parciales), que opera la hermenéutica analógica, pueden permitir cierta diferencia dentro de cierta semejanza. Y, con ello, se puede garantizar una educación respetuosa de la diferencia pero que no renuncia a la integración y la universalidad que sean humanamente alcanzables, sobre todo en puntos tan álgidos como los derechos humanos, en los que no se puede renunciar a cierta universalidad, reconociendo, empero, cierta diferencia.

Hermenéutica

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación de textos.[1] Decimos que es una disciplina, esto es, una cognoscitiva, para no arriesgar demasiado y decir que es una ciencia, y para no quedarnos cortos y decir que es una técnica o un arte. Es, pues, una disciplina cognoscitiva que enseña a interpretar, y la interpretación es una comprensión procesiva, paulatina y que avanza en profundidad. Y los textos, objeto de la interpretación, son de muchas maneras: escritos, hablados (diálogo) y actuados (la acción significativa).

Hans-Georg Gadamer ha dado a la hermenéutica un carácter no de método, sino de un acceso a la verdad, al descubrimiento de la verdad del texto, a la desvelación de lo que se encuentra como significado de un texto.[2] Habla más que nada de la sutileza para interpretar los textos y de la aplicación del texto a uno mismo. Además, según él, la interpretación se da

[1] J. Grondin, *Introducción a la hermenéutica filosófica,* Barcelona, Herder, 1999; M. Ferraris, *La hermenéutica,* México, Taurus, 2000; M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica,* México, UNAM, 2002 (3a. ed.).

[2] J. Grondin, *Introducción a Gadamer,* Barcelona, Herder, 2003.

dentro de una tradición, con la que se dialoga, y aun la interpretación misma del texto se hace de manera dialogada con los demás intérpretes.

Paul Ricoeur se ha animado a establecer algunas normas de procedimiento interpretativo (más bien criterios), que se pueden llamar "metodológicas" en sentido muy amplio, como la aproximación y el distanciamiento, la comprensión y la explicación.[3] Para él, interpretar es colocar un texto en su contexto, es decir, verlo como obra, como discurso, como un objeto cultural que se da en determinado momento y circunstancia. Por eso no se puede separar el texto de su historia, tiene que leerse en relación con su momento sociocultural.

Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas tuvieron un momento hermenéutico, a pesar de que después derivaron a la pragmática.[4] Su hermenéutica fue crítica, allegada a la ética del discurso, usando el diálogo y la argumentación. Como lo ha hecho ver una seguidora de ellos, Adela Cortina, más que del diálogo racional o razonable, se dan muchos círculos hermenéuticos en la construcción de la ética; por eso ella habla más bien de una hermenéutica crítica que de una ética crítica o de una pragmática crítica. De cualquier manera, la hermenéutica crítica tiene conciencia de su injerencia en la crítica de la cultura, de las instituciones, etc., es decir, tiene conciencia de su vocación política.

[3] A. Martínez Sánchez, *Ricoeur*, Madrid, Ediciones del Orto, 1999; F. Ewald, "Paul Ricoeur: un recorrido filosófico", *Morphé*, UAP, 14-15, 2002, pp. 121-139.

[4] A. Cortina, *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Ética y política en K. O. Apel, Salamanca, Sígueme,* 1988; N. H. Esquivel Estrada, *La racionalidad de la ciencia y de la ética. En torno al pensamiento de Jürgen Habermas*, Toluca, México, UAEM, 1995.

Así, pues, la hermenéutica es un instrumento conceptual para interpretar textos, y textos los hay de diversas clases, de entre los que podemos tipificar el escrito, el hablado (o dialogal, según Gadamer) e incluso la acción significativa (siguiendo a Ricoeur). En efecto, la acción significativa, como es la que se da en la interacción en el aula, entre maestro y alumnos, es un texto, con múltiples significados, y debe interpretarse cuidadosamente. De ello dependerá el buen funcionamiento de la docencia en ese contexto particular en el que se realiza.

Hermenéutica y educación

La hermenéutica ha sido conectada a las ciencias de la educación o pedagogía. La de Gadamer ha sido aplicada por la escuela inglesa de la investigación-acción, de manera principal por John Elliott. Éste acoge la idea de *phronesis* o *hábito prudencial gadameriano* para que el profesor investigue su desempeño.[5] La de Ricoeur ha sido menos aprovechada para la pedagogía, pero merecería que se estudiara más su hermenéutica para ver qué resultados puede dar en ese ámbito. La de Habermas ha sido aplicada sobre todo por la llamada "Escuela australiana", para disminuir el carácter impositivo de la autoridad y para dar emancipación con una interacción maestro-alumnos más centrada en el diálogo razonable.[6] En esta

[5] L. Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza,* Madrid, Morata, 1987, p. 42 ss.; J. Elliott, *La investigación-acción en educación,* Madrid, Morata, 1994 (2a. ed.), p. 119, y *El cambio educativo desde la investigación-acción,* Madrid, Morata, 1996, pp. 69-71.

[6] S. Arriarán y M. Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal,* México, UPN, 1999, p. 112.

línea han trabajado Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Tobin MacTaggart y Shirley Grundy.[7] Apel ha sido aplicado por Teresa Yurén y Aurora Elizondo.[8]

De hecho, en la interacción en el salón de clases hay una interpretación de los alumnos efectuada por el maestro, y una interpretación del maestro hecha por los alumnos. Unos a otros se interpretan, de manera inevitable. El maestro tiene, así, una obligación o responsabilidad muy grande de interpretar a sus alumnos, para ver cuáles son sus necesidades y deseos o expectativas, las cuales muchas veces son legítimas, y él tiene que ayudarlos a cumplirlas.

Mucho más necesaria se hace esa interpretación cuando se trata de una educación pluricultural e intercultural, es decir, cuando el maestro se dirige a una clase pluricultural, o cuando no es de la misma cultura que los alumnos, como ocurre frecuentemente en ámbitos indígenas, en los que el maestro muchas veces no pertenece a la cultura de éstos, o también cuando tiene alumnos de diversas culturas que migran por situaciones sociales y económicas. Aquí se hace imprescindible interpretar, para reducir la inconmensurabilidad de la comprensión de las culturas diferentes.

[7] W. Carr y S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesor)*, Barcelona, Martínez Roca, 1988; S. Kemmis y T. MacTaggart, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1988; S. Grundy, *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata, 1987.

[8] M. T. Yurén Camarena, *Eticidad, valores sociales y educación*, México, SEP-UPN, 1995, p. 79; A. Elizondo, "Hermenéutica e investigación-acción en el campo educativo", *Pedagogía*, 3a. época, vol. 10, núm. 5, invierno, 1995, p. 81.

Hermenéutica analógico-icónica

La hermenéutica, tomada en general, presenta un panorama variopinto. Casi dan ganas de no usar la palabra *hermenéutica*, sino *hermenéuticas*, ya que hay, dentro de ella, diversas corrientes o escuelas. Podemos decir que hay hermenéuticas univocistas y equivocistas, en su mayoría, y que está faltando una hermenéutica analógica. Expliquémonos.[9]

La univocidad es la significación idéntica, homogénea, es el ámbito de lo claro y lo distinto. En el campo de la hermenéutica, corresponderá a una interpretación objetiva, exacta, rigurosa. Es el reino de los cientificismos, positivismos, etcétera. En cambio, la equivocidad es la significación diferente, irreductible, es el ámbito de lo oscuro y lo confuso. En el campo de la hermenéutica, corresponde a una interpretación subjetiva, blanda, ambigua. Es el reino del relativismo excesivo. A diferencia de ellas, la analogía es la significación en parte idéntica y en parte diferente, predominando la diferencia; está entre la univocidad y la equivocidad, pero predomina la equivocidad. Abarca la atribución y la proporción. La atribución es la significación que se da por la predicación de un atributo principal, el primer analogado, por relación con el cual se dicen los demás atributos, los analogados secundarios. Como *sano* se dice, primariamente, del organismo, pero también, por atribución a partir de éste, del alimento, que mantiene la salud, del medicamento, que restablece la salud, del clima, de la orina (en cuanto signo de la salud: "orina sana") y hasta de la amistad, que es sana si es buena. También hay analogía de proporcionalidad: propia, si es adecuada, como "las alas

[9] M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México, UNAM-Ítaca, 2000 (2a. ed.).

son a las aves lo que los pies al hombre", e impropia o metafórica: "las flores son al prado lo que la risa al hombre", con lo cual podemos entender la locución metafórica "El prado ríe".

Aplicada a la hermenéutica, una hermenéutica unívoca es aquella que tiene pretensiones excesivas de exactitud, objetividad, rigor, etcétera. Una hermenéutica equívoca es aquella en la que la interpretación se va en una deriva infinita, que nunca llega al sentido, que abarca tantos sentidos que éstos se hunden en la ambigüedad o se hacen irreductibles, de modo que todas las interpretaciones (o casi todas) resulten válidas. En cambio, una hermenéutica analógica tendrá conciencia de que la interpretación unívoca, única que es válida, es inalcanzable (sólo un ideal regulativo), pero que eso no autoriza para deslizarse y caerse hasta la interpretación equívoca, que es aplicable a todo y a nada, que no alcanza ninguna objetividad, y que se diluye o disuelve en el subjetivismo y el relativismo. Así, una hermenéutica analógica, aprovechando su parte de atribución, señalará la posibilidad de varias interpretaciones (no una sola) como válidas, pero ordenadas jerárquicamente con una que sea el analogado principal, y otras que serán los analogados secundarios, que van descendiendo en verdad textual hasta que la pierden y entran en la falsedad. Además, por el lado proporcional que tiene, abarcará desde la hermenéutica metonímica (proporcionalidad propia) hasta la hermenéutica metafórica (proporcionalidad impropia), haciendo posible oscilar desde el sentido literal hasta el sentido alegórico sin perderse.

De esta manera, una hermenéutica analógica guarda la proporción, es equilibrada, entre el objetivismo y el subjetivismo, entre el universalismo y el relativismo. Con ello podrá ayudar a resolver los problemas que surgen de los excesos en esos términos, como se dan en la convivencia intercultural y, especialmente, en la enseñanza.

Hermenéutica analógico-icónica y educación

Si la hermenéutica se aplica en el salón de clase, también la hermenéutica analógica.[10] En efecto, una hermenéutica univocista llevará a una interacción docente impositiva, homogeneizadora, que no respeta las diferencias de los alumnos. Los contenidos serán brindados de manera global, sin pararse a ver si tiene que haber una emisión diferenciada, según los diferentes receptores de la misma. En cambio, una hermenéutica equivocista llevará a una interacción docente caótica, demasiado permisiva, que no para mientes en los contenidos ni en la adecuación de la recepción, sino solamente en la emisión abierta e indiscriminada de los contenidos.

A diferencia de ambas, una hermenéutica analógica ayudará a que la relación docente, sin ser impositiva ni rígida, sea seria y suficientemente objetiva, y, sin ser relativista o inconmensurable, sea abierta y fluida.

Asimismo, la analogía, en semiótica, se llama también *iconicidad*; por eso se puede hablar de una *hermenéutica analógico-icónica*. La iconicidad es la capacidad de brindar conocimiento por la mostración, más allá del decir, esto es, mediante el ejemplo. Por eso lo icónico es el testimonio que apoya y va más allá del decir, de la mera exposición en clase, y que alude a la ejemplaridad del maestro y hasta a la transferencia que se da de los alumnos con él.

La hermenéutica analógica ha sido aplicada a la educación de varias maneras. Una de ellas es la aplicación que ha recibido en sí misma. Otra, como hermenéutica analógico-barroca.

[10] S. Arriarán y M. Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral*, *ed. cit.*, M. Beuchot y L. E. Primero Rivas, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores, 2003.

Y otra, como hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano.

En cuanto a la hermenéutica analógico-barroca, hay un grupo en la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Ajusco (México, D. F.), al cargo de Samuel Arriarán, que trabajan en sus aplicaciones.[11] En esta hermenéutica se resalta la analogicidad del barroco, como modelo societario, y se busca una especie de mestizaje (como fue el que se dio en el barroco en América Latina) y se trata de llevar al aula.

Pero también se ha aplicado la hermenéutica analógica, en cuanto tal, a la educación. Uno de los profesores de la UPN-Ajusco, Arturo Álvarez Balandra, ha hecho estudios en esa línea.[12] Hace uso de varias categorías de la hermenéutica analógico-icónica para llevarlas a la pedagogía, sobre todo al currículum. De esa misma institución, Jehú Reyes hace aplicaciones de la hermenéutica analógica a la enseñanza de la música, y Guadalupe Díaz Tepepa la aplica específica y precisamente a la educación multicultural. También Napoleón Conde Gaxiola, de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Intercontinental (México, D. F.), ha estudiado y aplicado la hermenéutica analógica a la pedagogía, principalmente a la formación docente.[13]

En cuanto a la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, ha sido investigada por Luis Eduardo Primero Rivas, de la UPN-Ajusco, quien ha ideado la pedagogía de lo cotidiano como un concepto de educación que tiene que ver

[11] S. Arriarán y E. Hernández (coords.), *Hermenéutica analógico-barroca y educación*, México, UPN, 2001.

[12] A. C. Álvarez Balandra, *Hermenéutica analógica y procesos educativos*, Número especial de *Analogía*, México, núm. 10, 2002.

[13] N. Conde Gaxiola, *Hermenéutica analógica y formación docente*, México, Torres Asociados, 2005.

con lo que se hace diariamente en la realidad vital, y a ello le ha incorporado como instrumento cognoscitivo la hermenéutica analógica, de modo que conduzca a una educación cada vez más útil para la vida diaria.[14]

Todo esto nos hace ver que la hermenéutica analógica ha dado buenos resultados, y puede dar cada vez mejores, en el ámbito de la docencia, de la pedagogía y de la educación.

Pluriculturalismo

El pluriculturalismo y la educación intercultural han atraído la atención de los cultivadores de la hermenéutica, sin duda, pero también de la hermenéutica analógica, la cual ha sido aplicada con éxito a la comprensión de la cultura y las culturas, esto es, a la teoría de la cultura y al estudio del pluriculturalismo. Suele llamarse *multiculturalidad* al fenómeno de las muchas culturas que conviven; *pluralismo cultural*, al modelo que se propone para explicarla y manejarla; e *interculturalidad*, a la verdadera convivencia y diálogo entre las distintas culturas.[15]

Efectivamente, también la hermenéutica analógica ha encontrado aplicaciones al problema del pluriculturalismo o interculturalidad. Pues, en efecto, un modelo analógico de interpretación podrá dar sensibilidad para las diferencias culturales y, sin embargo, buscar las coincidencias o la universalidad que se pueda alcanzar.

[14] L. E. Primero Rivas (coord.), *Usos de la hermenéutica analógica*, México, Primero Editores, 2004.

[15] M. Beuchot, "Interculturalidad", en A. Ortiz-Osés y P. Lanceros (dirs.), *Diccionario de hermenéutica*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997, pp. 376-383; J. A. Marina, "Interculturalidad", en J. Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia, Bancaja, 2002, pp. 222-228.

De hecho, la hermenéutica analógica ha sido trabajada en el ámbito de la filosofía de la cultura, como un instrumento para comprensión del fenómeno cultural, sobre todo en su multiplicidad y diversidad. Eso ha sido elaborado por Sofía Reding, quien fuera profesora en la Escuela Nacional de Antropología e Historia.[16] También se ve esto en Dora Elvira García González, quien fuera coordinadora de la Maestría en Filosofía de la Cultura de la Universidad Intercontinental.[17]

Pero no sólo ha sido aplicada al fenómeno de la cultura en general, sino también al fenómeno que nos ocupa, de la multicultura. Tal es el caso de Alberto Carrillo Canán, eminente estudioso de Heidegger, pero interesado también, por su conocimiento de Habermas, en el diálogo intercultural.[18] Otro caso es el de Alejandro Salcedo Aquino, de la FES-Acatlán, consumado especialista en el problema de la pluralidad cultural, que ha usado la hermenéutica analógica para elaborar modelos de sociedad intercultural.[19] Otro ha sido el de Víctor Hugo Valdés, de la Universidad Michoacana, que ha estudiado la cultura desde el psicoanálisis, y ha aplicado la hermenéutica analógica en esos estudios.[20] Asimismo, en esa línea,

[16] S. Reding Blase, *Antropología y analogía,* México, Taller Abierto, 1999.

[17] D. E. García González, *Hermenéutica analógica, política y cultura,* México, Dncere, 2001.

[18] A. Carrillo (coord.), *Hermenéutica, analogía y diálogo intercultural,* Puebla, CONACYT-BUAP, 1999.

[19] J. A. Salcedo Aquino, *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad,* México, Torres Asociados, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen, 2000.

[20] V. H. Valdés Pérez (coord.), *Hermenéutica analógica y filosofía de la cultura,* Morelia, Nous, 2002.

ha sido aplicada a la pluricultura por este profesor y por María Antonia González Valerio, de la FFYL de la UNAM.[21]

Hermenéutica analógica aplicable a la educación intercultural

La hermenéutica analógica resulta útil en la aplicación a la educación intercultural, porque tratará de respetar lo más que sea posible las diferencias, pero sin que todo se diluya en un relativismo universal. Pondrá límites al relativismo cultural de modo que no todo tenga cabida, que no todo sea válido, pero se dejará la apertura suficiente para que tengan cabida las diferencias en lo más que sea aceptable. Los límites serán los de los derechos humanos, que, por cierto, los pueblos indígenas de México siempre han dicho que aceptan y respetan.

Una educación intercultural unívoca o univocista impondrá las pautas conductuales de una cultura determinada, por lo general la hegemónica políticamente, o la poderosa; una educación intercultural equívoca o equivocista dejará que cada quien haga acríticamente lo que ha venido haciendo, sin sacar provecho de la diversidad cultural. Ambos extremos son perniciosos. El primero, como es obvio, porque de hecho destruye la diversidad cultural, que siempre es riqueza; y el segundo, porque sólo busca la permisividad, sin llegar a sacar provecho de la diversidad para alcanzar aprendizaje en la línea de lo universal, común y, si no idéntico, por lo menos semejante. Es lo que sí logra la educación intercultural analógica, la cual procurará ser atenta y respetuosa (lo más que

[21] M. A. González Valerio y V. H. Valdés Pérez (comps.), *Hermenéutica analógica y pluralidad cultural*, Morelia, Nous, 2003.

sea posible) a las diferencias culturales, pero tratando de acercar esas diferencias a la comprensión e incluso a la integración universal o común. Sólo de esta manera podrá ser una educación respetuosa a la vez que crítica, pues hará el reconocimiento de la validez de las diferencias culturales, pero siempre dentro del espíritu de la conmensuración e integración de esas riquezas en el acervo común intercultural y, por lo mismo, transcultural, es decir, con cierto alcance universal, al menos analógico. De esta manera se podrá hacer un diálogo comprensivo a la vez que crítico, en el que una cultura pueda entender los contenidos de la otra, pero también juzgarlos y evaluarlos.[22] De hecho, esto es lo que hacemos cotidianamente en la convivencia intercultural, y es necesario aceptar, aunque sea con límites, la posibilidad de una crítica válida de aspectos de la otra cultura. Sólo así podremos, incluso, aprender de ella (críticamente) y beneficiarnos con la incorporación de elementos provenientes de ella.

En efecto, la experiencia señala que no son actitudes adecuadas la de la imposición rotunda ni la de la completa permisividad, es decir, es tan malo el universalismo absoluto como el relativismo extremo. Hay que lograr un punto intermedio y prudencial, que es precisamente el de la proporción o proporcionalidad. Sólo de esa manera se podrá tener un aprendizaje intercultural que sea benéfico para todas las culturas en juego, ya que aprenderán de unas y de otras, en el doble sentido de comprender y enjuiciar o criticar. Habrá cosas que podrán aceptarse de buen grado, y habrá otras cosas que se tendrán que corregir. Y, si no hay ningún criterio, es decir, ningún terreno

[22] J. A. Pérez Tapias, "¿Podemos juzgar las culturas? Diversidad cultural, filosofía de la cultura y punto de vista moral", en J. B. Llinares y N. Sánchez Durá (eds.), *Ensayos de filosofía de la cultura,* Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 333-357.

común, en el que puedan compartirse experiencias, aprendizajes y tradiciones, no se podrá dar ese enriquecimiento mutuo que implica tanto el reconocimiento de lo valioso como el de lo que es nocivo o imperfecto en cada una de ellas. Y todo eso se logra en el diálogo intercultural, el cual muchas veces se realiza en el salón de clases. Pues sólo cuando varias culturas (por lo menos dos) entran en juego, se pueden valorar de esa manera sus aportaciones.

El aprendizaje intercultural va en los dos sentidos, hacia los dos lados; las dos (o más) culturas en juego aprenden unas de otras.[23] Todas tienen algo que aportar, como también algo que corregir. Y de la común experiencia, manifestada en el diálogo, pueden aprender qué cosas están bien y qué elementos están mal. Cuáles deben ser fomentados y cuáles deben ser corregidos. Es difícil que una cultura, por sí misma y por sí sola, encuentre sus deficiencias, sus puntos ciegos; se necesita el diálogo con la otra. Y de esta manera, mediante ese diálogo comprensivo-crítico, único que puede ser honesto, se ayudan, fomentan y enriquecen mutuamente las culturas.

Y esto se ve sobre todo en la educación, esto es, en el intercambio cultural. Más aun cuando se ve que una cultura (ordinariamente la hegemónica) es la que enseña a la otra. Debe aprender a aprender de la otra y respetar ciertas cosas, y no sólo a enseñar. Los maestros que provienen de la cultura occidental, y se allegan a la cultura indígena, pueden tener una actitud arrogante, de superioridad, que les hace combatir los valores de la otra, de la cultura indígena; con eso se privan de escuchar, de aprender y de enriquecerse. Hay que pensar que la otra cultura, la indígena, puede perfectamente ense-

[23] L. Olivé, *Interculturalismo y justicia social*, México, UNAM, 2004, pp. 79 ss.

ñar, enriquecer y hasta corregir elementos de la misma cultura occidental, hegemónica, y puede mostrarle muchas cosas en las que ella no sabe por dónde ir. El aprendizaje es mutuo, así como también la enseñanza es mutua. Tal es lo que se ve en las experiencias de maestros que van de la cultura occidental a la indígena, o maestros indígenas que han ido a entrenarse en la cultura occidental (para el caso es lo mismo); tienen que dejarse interpelar por la cultura destinataria de la enseñanza, y hacer que se convierta, de mera imposición, en un verdadero diálogo. Si no, deja de ser enseñanza intercultural y pierde todo su sentido.

Y en esto puede ser un auxiliar muy bueno la hermenéutica analógica, ya que, con su sentido de la proporción, de la proporcionalidad, capacita para darse cuenta de que todas las culturas en juego (por lo menos dos) tienen porciones comunes que comparten.[24] Pero, más allá de eso que comparten (y que casi diríamos que lo hacen por ser seres humanos), hay cosas que no comparten, y de las que deben aprender. Aprender a comprender y aprender a juzgar, a criticar, pues siempre el aprendizaje es crítico, en el doble escenario de que se acepte o se rechace algún elemento cultural. Y luego, en el diálogo reflexivo y ponderado, se podrá encontrar lo que es bueno y se debe fomentar, y lo que es malo y se debe erradicar o, por lo menos, corregir.

Conclusión

Como podemos ver por lo anterior, la hermenéutica ha sido un instrumento valioso para la educación, para la comprensión de las culturas, para el diálogo intercultural y, por lo mismo, para la educación en un ambiente pluricultural. Por ello, una

[24] M. Beuchot, *Universalidad e individuo. Ed. cit.*

hermenéutica analógica tendrá también su utilidad en esto, al evitar el univocismo de los que quieren imponer un etnocentrismo, una cultura hegemónica, y el equivocismo de los que desean dejar que impere el relativismo cultural extremo, sin cuidar de encontrar pautas que aseguren ciertos márgenes de universalidad. Estas pautas universales (entre las que se encuentran los derechos humanos) son precisamente las que evitarán que en el ámbito de las culturas todo se valga, es decir, evitan el relativismo extremo del equivocismo, pero sin la falsa pretensión de una universalidad absoluta, como sería la del univocismo, sino con una universalidad relativa, que es la propia del analogismo. Ello permitirá poder no sólo comprender a las otras culturas, sino también –cosa que es igualmente importante, o más– juzgarlas, para aprender entre todas ellas a discernir lo bueno y lo malo, pues de la experiencia de los mismos pueblos se obtiene aquello que beneficia al hombre y aquello que le es nocivo.

Es decir, una hermenéutica analógica tendrá la habilidad de hallar ciertos apoyos universales para conjugar las diferentes cosmovisiones de las distintas culturas, comprendiéndolas y también juzgándolas, es decir, pueden criticar lo que tengan de inadmisible y promover lo que tengan de bueno, para formar con todas ellas una especie de base común que asegure el crecimiento del hombre en las distintas sociedades, de lo humano en las distintas culturas; pues, por más que sean diversas, hay rasgos comunes que identifican, en definitiva, a todas las culturas en una idea de lo humano que es compartida por todas y realizada de manera diferente por cada una.

Supuestos teóricos de la hermenéutica analógico-icónica para la educación

Introducción

En estas líneas trataré de esbozar los principales lineamientos de cómo se puede aplicar una hermenéutica analógico-icónica a la educación, entendida ésta como formación de virtudes, y no sólo como entrega de contenidos.[1] Las virtudes son capacidades que se cultivan, que llevan a hacer de manera adecuada ciertas acciones, casi de modo automático e inconsciente, aunque necesitan ser formadas con la repetición y a través de elementos conscientes (y también inconscientes, como es la propuesta del ejemplo, la ejemplaridad, que llega a través del concepto y del afecto).

[1] Sobre la hermenéutica analógica como propuesta teórica, puede verse M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM–Ítaca, 2000 (2a. ed.); para algunas aplicaciones de ésta, puede verse M. Beuchot y L. E. Primero Rivas, *op. cit.*

Para ello se necesita la interpretación, de ahí el recurso a la hermenéutica, que es la disciplina que enseña a interpretar textos, entre los cuales está la conducta del estudiante, al que se pretende ayudar a formarse. De allí también el recurso a la analogía, que es lo que permite integrar la enseñanza y la ejemplaridad con una mímesis o imitación no servil, sino libre y creativa. Y con ello se configura una hermenéutica basada en la analogía y la iconicidad, que ayuda al maestro a ser icono (modelo o paradigma) para el alumno, y que además permite avanzar en este proceso de identificación en medio de la interacción con lo diverso o diferente.

En nuestra época va siendo esencial el aprender a vivir en ámbitos pluriculturales, donde se convive con las diferencias. Si queremos que los alumnos no aprendan sólo a tolerar, sino a respetar, reconocer y a ser solidarios, hemos de buscar la manera de que adquieran una capacidad integradora. Y ésta viene por la capacidad de analogización y de iconización que se alcance para asimilar las diferencias sin perder totalmente la identidad propia y grupal; esto es, hay que aprender a vivir en la frontera de la semejanza. Por eso una hermenéutica analógica e icónica viene a ser tan importante. Trataré de dibujar algunos de sus contornos a continuación.

Educación e iconicidad

La formación o educación depende de la imagen de hombre que se tenga. Esto es, la filosofía de la educación se fundamenta en la antropología filosófica que se profese. En una imagen de hombre que esté vertebrada por la idea de potencialidad e intencionalidad, la educación ha de verse como una plenificación de virtualidades, como una formación de dispo-

siciones, de virtudes. Según la idea o paradigma de hombre que se tenga en una cultura, de manera establecida o aun de manera revolucionaria –en una propuesta innovadora–, resultarán las disposiciones o virtudes que se le deparan, las virtudes que serán objeto de cultivo y educación.

La noción de *virtud* ocupa, entonces, un lugar muy importante en la perspectiva de la educación, al menos en la literatura más actual. Según una gran cantidad de estudios recientes, educar es formar virtudes, esto es, disposiciones o hábitos para ejercer ciertas actividades dentro de una praxis. Educar será formar en ciertas virtudes. Porque, en efecto, esta educación implica una adhesión más fuerte a la praxis, una educación más centrada en la praxis y en la experiencia. Si la modernidad se caracterizó por el establecimiento de leyes para ejercer la educación, la posmodernidad, en cambio (en los tiempos más recientes), se ha caracterizado por desbancar la utilización de leyes; pero ambas posturas son exageradas y, por lo mismo, inconvenientes: hay que evitar algo puramente racional (la ley) y algo puramente irracional (la intuición emotiva), y configurar la formación como cultivo de virtudes, que es algo no tanto o no sólo racional, sino predominantemente intuitivo, práctico, a veces incluso no racional.[2] Es decir, conjunta elementos racionales e intuitivos, aunque finalmente lleguen a predominar estos últimos.

En efecto, la virtud es un dinamismo eminentemente analógico e icónico. Es analógica la virtud, pues sólo se puede formar y ejercer –como lo decían ya los antiguos– mediante la ponderación, la mesura, buscando el justo medio proporcional, que conjunta la prudencia y el sentido común, en

[2] Sobre la noción de *virtud* y la historia de sus visualizaciones, *cf.* S. Arriarán y M. Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Ed. cit.*

camino a formar la sabiduría. Tiene también un aspecto técnico o artístico, en el sentido de la *techne* griega, que no excluye el aspecto estético, pues es la confluencia de la praxis y la *poiesis*. Hay una dialéctica entre la teoría y la praxis, la cual conforma la virtud de una manera dinámica que reúne la comprensión teórica y el cultivo o la actuación práctica, las cuales se conjugan según proporción. Hay que equilibrar analógicamente la ley y la virtud. Ciertamente no basta la ley para aprender, como quiso la modernidad, pero sí influye para orientar la acción y la formación de la virtud; pocas leyes, pero claras y distintas, que sean suficientes para orientar la acción adquisitiva del saber. La virtud tiene una parte racional y otra no racional, una parte consciente y otra inconsciente. En terminología de Wittgenstein,[3] se contraponen el *decir* y el *mostrar*. Según él, hay cosas que se pueden decir, pero no mostrar, y hay cosas que se pueden mostrar, pero no decir. Se dice lo que es científico, y eso es poco interesante; se muestra lo que toca a la vida, como la ética y la estética, y eso es lo que más importa.

Pero la hermenéutica analógica trata de intermediar o hacer la mediación de ambas, trata de mediar el decir y el mostrar, es un intento de decir lo que sólo se ha solido mostrar. Ni puro decir ni puro mostrar, sino tratar de proporcionarlos, de darles proporción o analogía. Hay una porción del decir, y es lo que se explica con las leyes, lo que se orienta de manera prescriptiva, abstracta y *a priori*. (A veces da la impresión de que Wittgenstein, al hablar de qué cosa es seguir una regla, parece sostener que interviene más el mostrar que el decir, para poder seguirla. Es decir, para seguir una ley se necesita más del

[3] Para la contraposición del decir y del mostrar, *cf.* L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus,* Madrid, Alianza, 1973, 4.1212.

mostrar que del decir).[4] Pero hay otra porción del mostrar, en la virtud, por la cual se cultiva con la intuición, con la experiencia, de manera descriptiva, y *a posteriori*. Y estos dos aspectos deben recibir su exacta y adecuada proporción, su correcta proporcionalidad. La medida conveniente de decir, con las leyes o prescripciones que guíen la acción, y la medida conveniente de mostrar, con la descripción, la ejemplaridad y el acompañamiento de la persona.

Y aquí es donde interviene el aspecto icónico de la hermenéutica propuesta, pues, en efecto, el trato directo entre maestro y alumno se mantiene, pero no de un modo impositivo, legalista, prescriptivo, tampoco de un modo puramente reblandecido (permisivo), confundente, descriptivo, sino de un modo sugerente, interpretativo, orientador (permisivo sin ser blando, formador de criterio), de esta manera, con algo de información, o ley, o decir; y con algo de ejemplaridad, u orientación, o seguimiento, o mostrar, pues se sigue un paradigma, ícono o modelo. Además, el decir puede ser univocista y el mostrar puede ser equivocista; en cambio, el acompañar (con el decir y el mostrar) es analógico e icónico.

La filosofía de la ciencia más actual utiliza la noción de iconicidad. En efecto, se sirve de la noción de paradigma, muy relacionada con la de ícono. (Viene de Wittgenstein y su idea de que a partir de los paradigmas se dan los parecidos de familia. Pero quien difundió la idea de paradigmas fue Thomas Kuhn, el cual la usó para designar modelos de cientificidad, de manera que viene a resultar que lo científico, más que decirse, se muestra).[5] Así, en lugar de examinar las teorías como con-

[4] La idea wittgensteiniana del seguir una regla es explicada por S. Kripke, *Wittgenstein: reglas y lenguaje privado*, México, UNAM, 1989.

[5] Para la noción de *paradigmas* y su evolución, *cf.* Thomas Kuhn, "El camino desde 'la estructura'", en J. M. Jaramillo *et al.*, *Thomas Kuhn*, Cali, Universidad del Valle, 1997, pp. 155-175.

juntos de enunciados que dicen algo, la filosofía de la ciencia más actual adopta un carácter no enunciativista y se orilla hacia el mostrar. A partir de Kuhn se utiliza la noción de paradigma, de origen wittgensteiniano, que consiste en señalar un modelo o icono, o prototipo de hacer ciencia. Por ejemplo, paradigma es Einstein, o Max Weber, o Darcy Ribeiro, etcétera. Y algo semejante vale para hacer filosofía. Se sigue un modelo, se trata de imitarlo, de hacerse análogo a él, de analogizarlo, se emplea la analogía. Se investiga en grupo, o comunidad, como si se tratara de un taller. Efectivamente, Alasdair MacIntyre ve la universidad como una especie de gran taller en el que se aprende a estudiar, a investigar y a enseñar.[6]

Para aprender a investigar, que es lo que aquí más nos interesa, es necesario que el maestro o instructor tenga la capacidad para constituirse en modelo, paradigma científico o ícono analógico, del que puedan aprender los alumnos, primero a reproducir y luego aun a mejorar. En esa vivencia o experiencia de "taller" de investigación es donde se da más esa imbricación, que no oposición, entre tradición e innovación.

En efecto, el aprendizaje no consiste sólo en incorporar o repetir cosas o conocimientos, sino que también tiene que aprender a criticar, proponer, abrir o disponer o capacitar para la creatividad y la innovación. Se combinan los dos aspectos de retención y cambio. Por ejemplo, dice Piaget que el aprendizaje reúne dos cosas que deben estar en equilibrio: la repetición y el juego.[7] La repetición es conservadora y es necesaria para integrar las cosas más básicas y fundamentales; pero, junto con esas cosas básicas, y en todos los niveles, se debe

[6] *Cf.* A. MacIntyre, *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición,* Madrid, Rialp, 1992, pp. 94 ss.

[7] *Cf.* J. Piaget, *La formación del símbolo en el niño,* México, FCE, 1977, pp. 17-18.

propiciar la innovación, la creatividad. Y la creatividad se da en el juego, a través de relajar la exigencia de reiteración.

Pero tiene que ser, también, una creatividad fructífera, no vana y seca, que sólo busque la innovación por la innovación, o la originalidad a toda costa. Ha de colocarse en la línea de la búsqueda de la verdad, de la construcción del bien, para que pueda ofrecer buenos resultados. Es semejante a las líneas que vemos en la filosofía política actual: unas tendientes a asegurar la igualdad, otras a salvaguardar la diferencia; unas inclinadas hacia la equidad ante la ley, otras hacia la calidad de vida; unas polarizadas hacia el derecho, otras hacia el bien; o, como se decía antiguamente, unas con miras a la justicia, y otras a la felicidad. Pero una y otra son las dos caras de la misma moneda, son tan necesarias las de la justicia como las del bien para que haya democracia, y tenemos que aprender a juntarlas, a pesar de que en algunos puntos se lesionan y hasta se contradicen.

Precisamente es la analogía la que enseña a acercar los aspectos que aparecen como contradictorios. No en balde se decía que la dialéctica era una forma de la analogía. Muchas veces son contradictorios a primera vista, en apariencia, parecen serlo. Y entonces es ella la que hace que los opuestos se toquen, a saber, en el límite; los lleva a confluir, incluso a incorporarse, pero sin confundirse. También por ello en la más reciente actualidad, en la teoría de sistemas, la analogía tiene por nombre *integración*. Es una técnica de la compatibilización, porque une sin perder la coherencia, no es pegote, sino síntesis. Es, incluso, un saber, un saber de la conciliación, que no hace perder la coherencia. Por eso la analogía, en la forma de hermenéutica analógica, puede lograr ese equilibrio deseado entre el decir y el mostrar, entre la prescripción y la descripción, precisamente gracias al equilibrio que realiza entre la mostración y el diálogo, entre el afecto y el concepto.

Mostrar y decir: iconicidad y dialogicidad

Y es que es precisamente el aspecto icónico del ser humano (el mostrar, el dar ejemplo) el que se encarga de aludir a la parte afectiva del ser humano, así como darle solidez y encauzamiento. Al igual que como hemos visto que en la formación de la virtud (o disposición) interviene la parte racional, también interviene la afectiva. Actúan ambos: el concepto y el afecto. Hay que unir concepto y afecto en la educación. Sobre todo, esto es necesario para la formación en valores. En este tipo de formación resulta indispensable ofrecer un ejemplo, firme y dúctil al mismo tiempo, de lo que se desea transmitir.

Como lo dice su propia etimología del latín, educar consiste en extraer (*educere*) y cultivar (*educare*) posibilidades, potencialidades. Esas potencialidades están fundadas en la intencionalidad, en las intencionalidades del ser humano. Así, es necesario tener un cuadro de las intencionalidades del hombre. A esto trataron de responder las teorías sobre las necesidades humanas (Marx, Agnes Heller, etc.),[8] pero las intencionalidades van más allá de las necesidades (aunque las suponen) y llevan al ámbito de la realización o plenitud. Es como la contraposición entre la ética de la justicia y la ética del bien. La primera es de mínimos y la segunda de máximos.[9] Los mínimos son fácilmente aceptables, los máximos son más difícilmente aceptables. Por eso educar en los mínimos, o necesidades, o valores más básicos, es más fácil. Y educar en cuanto a la aceptación de máximos, o ideales de

[8] *Cf.* A. Heller, *Teoría de las necesidades en Marx,* Barcelona, Península, 1978; L. E. Primero Rivas, *¿Cuál Agnes Héller? Introducción a la obra de la filósofa húngara,* México, Primero Editores, 2000, pp. 87 ss.

[9] *Cf.* A. Cortina, *Educación en valores y responsabilidad cívica,* Bogotá, Búho, 2002, pp. 49 ss.

vida buena, donde hay más diferencias, donde se necesita ser más respetuoso y/o solidario, es más difícil.

Educar también connota el modo o el método. Pero el método debe ser acorde al movimiento o acción de la realidad a la que se dirige, y acorde a lo que se desea relacionar o transmitir. Ciertamente se trata de hacer conocer, de establecer la relación de conocimiento entre el alumno y la cosa o las cosas que se desea que conozca. Aquí, en verdad son bienvenidos todos los recursos y técnicas que sirvan para hacer aprender (es como la parte retórica o de motivación del aprendizaje), pero también se necesita algo que ayude a que el aprendizaje sea significativo para el individuo: para el individuo como ser humano o miembro de la especie humana, y para el individuo en cuanto hombre concreto.

La pedagogía siempre debe estar basada en el diálogo. Los recursos del diálogo son estudiados por la retórica. En la antigüedad la retórica aportaba las técnicas de enseñanza.[10] Pero sólo en el aspecto técnico, pues en el fondo se volvía a recurrir a la filosofía, concretamente a la antropología filosófica, para tomar el modelo de ser humano al que se aspiraba y cuyas potencialidades se desplegarían y desarrollarían. Con todo, en la antropología filosófica que se profese ya se debe tener la idea del hombre como ser dialogal o dialógico; porque, como dice Aristóteles, "somos palabra", pero también, como completa Heidegger, "somos palabra-en-diálogo".[11] ¿Dónde está la raíz de nuestra dialogicidad? ¿En qué radica esa posibilidad de ser enseñado, lo que en la antigüedad se decía: ser *disciplinabilis*?

[10] *Cf.* Quintiliano, *Antología pedagógica,* S. Hernández Ruiz, México, Fernández Editores, 1969 (6a. ed.), pp. 97 ss.

[11] Aristóteles, *Política, I,* 1, 1253a9-10; M. Heidegger, *Hölderlin o la esencia de la poesía,* México, Séneca, 1944, pp. 28-29.

No en otra cosa sino en la razón misma, en el *logos*, que es a la vez razón y palabra, es la formación de la palabra propia mediante el diálogo, esto es, con la palabra compartida. Para identificarnos necesitamos del contacto con los demás, y una de las relaciones más importantes en ello es la de enseñanza-aprendizaje. Es, entonces, una concepción del hombre no monológica, solipsista, cerrada; sino una que lo abre a los otros, a participar del *logos* mediante el compartir el *logos*. Y en esto se da el consenso y el disenso. Y con ello se aprende también, por lógica consecuencia, a asentir y a disentir cuando conviene.

En realidad, el educador enseña al educando su experiencia en asentir o disentir cuando es debido. Le transmite su *phronesis* o prudencia, y aquí no basta con decir, se necesita sobre todo mostrar. Bien mirada, la labor primera del maestro o docente es formar en el alumno el criterio, por el cual se ha de discernir, cuándo asentir y cuándo disentir. El criterio es, de hecho, el asiento del juicio, pues en el juicio se critica, esto es, se discierne, y ello con algún criterio. No en balde juzgar es en griego *krinein*, de donde viene *krisis* o crítica, cribar. El criterio es, en definitiva, el conjunto de principios, valores y presupuestos generales (o creencias) con los que ejercemos nuestros juicios. Aun cuando en el juicio deba haber innovación, creatividad, ello se da al trasluz de la recepción de ese criterio dado por la tradición. Es decir, la tradición es el apoyo que debe ser superado. Pero primero debe ser, de algún modo y en alguna medida suficiente, recibido, asimilado para ser criticado.[12]

[12] H. G. Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1977, pp. 344 ss.

Por eso, no hay actividad en la que se aluda más a la tradición que la enseñanza, la docencia. Se enseña una tradición, se lleva al pupilo a que integre en sí mismo toda una tradición, al menos en sus rasgos indispensables. A veces sólo se le enseña a realizar esa integración; a veces también se le enseña a criticarla, o incluso a superarla. Siempre de manera constructiva, no con crítica destructiva, pues debe ser fundada, honesta y optimista, a veces hasta utópica. Concretamente, en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía esto es un elemento esencial, y se construye a través del diálogo; esto es, se aprende a dialogar con la tradición y con las nuevas voces que se van oyendo en ella. En todo caso, es un aprender a trabajar de manera racional y razonada, razonable y discursiva, que toque con profundidad y con apertura los problemas y textos que se presenten. Porque en la enseñanza de la filosofía tiene que darse el juego y rejuego de los problemas y los textos –que es tanto como decir de la realidad y de los signos en los que se plasma– para que, de esta manera, el aprendiz no se quede en realidades abstraídas que ya han sido tratadas, ni en una cultura libresca, de puros textos, y pierda lo más importante, que son las realidades mismas. Hay que aprender a interpretar signos y hechos, textos y realidades; por ello se necesita el recurso a la hermenéutica, disciplina de la interpretación.

Aplicación de la hermenéutica analógico-icónica a la educación

Dada esta presencia de la iconicidad en la educación entendida como formación de virtudes, y dada la necesidad de la interpretación, se requiere una hermenéutica especial, distinta, a saber, analógica e icónica. La hermenéutica analógica,

pues, tiene que ver con la educación. En primer lugar, porque la hermenéutica lo tiene, porque ella nos hace buscar el significado de los textos, y el educando puede ser visto como un texto y se le enseña un texto.[13] El aula tiene una textualidad especial, y se le debe buscar el contexto para poder comprenderla, para entresacar el significado que contiene. Pero, si vemos el significado como sentido y referencia, encontraremos que la referencia ante la que nos pone es la misma realidad del educando en su objetividad propia, en la condición en la que se encuentra situado. Y el sentido nos revela su teleología, su intencionalidad. Así como la referencia, el marco de referencia, nos abre a la realidad dada, al ser como dato, esto es, a lo genealógico o arqueológico (al modo como han querido presentarlo Nietzsche, Freud, Lacan y Foucault),[14] así también el sentido nos abre a las expectativas del individuo, a sus perspectivas. La referencia hunde sus raíces en el pasado, desde el presente, y nos habla de la condición de dado, del objeto, y, en cambio, el sentido nos hace ver los tentáculos que lanza el objeto mismo hacia el futuro, desde el presente también, mas abierto hacia adelante, a las esperanzas, utopías, etcétera. Así, la referencia habla de la necesidad, el sentido habla del deseo. Incluso podría decirse que hay una intencionalidad de la referencia, no sólo una del sentido, pero es distinta, por supuesto, ya que es una intencionalidad objetivista, mientras que el sentido tiene una subjetivista. Y ambas intencionalida-

[13] Ricoeur nos enseña a ver la acción y las personas como textos. *Cf.* P. Ricoeur, "The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text", en *Hermeneutics and the Human Sciences,* J. B. Thompson, Cambridge, Cambridge University Press, 1982 (reimpr.), pp. 197-221.

[14] Nietzsche la llama "genealogía", a Freud, Ricoeur le adjudica una "arqueología", más fuerte que su teleología; y Foucault habla propiamente de una arqueología de los saberes.

des son importantes, pues la referencial nos hace comprender al educando en su situación concreta y objetiva, y la del sentido nos hace comprender al educando en la direccionalidad que le da a su vida, en lo que tiene no de yecto –que eso es a lo que apunta lo referencial–, sino de proyecto; no en lo que le antecede o lo constituye de manera antecedente, sino en lo que lo constituye distendiéndolo hacia adelante.

Así, pues, la hermenéutica analógica se aplica a la educación, pues es precisamente ella la que nos permite conjuntar ambos aspectos: la referencia y el sentido. La analogía funciona como horizonte, confín o frontera, que permite la confluencia, que une en vez de separar, integra en lugar de disgregar. De este modo, la analogía permite que se unan la referencia y el sentido, la metonimia y la metáfora, pues la metonimia es lo principal para revelar la referencia, y la metáfora lo es para revelar el sentido. Y es que, al enseñar, se necesita –como diría Lacan– romper la cadena metonímica (que tiende al sentido literal) con la escanción de una metáfora, de una locución metafórica, pero en la enseñanza también se necesita –hay que añadirlo– romper la cadena metafórica (que tiende al sentido figurado), que se ha vuelto omnipresente y privativa hoy en día, con la escanción de una metonimia, de una locución metonímica. El educando, es verdad, necesita que se le den no sólo metonimias, sino también metáforas, pero, ahora que sólo se quieren usar metáforas, por obra de la reciente posmodernidad, es cuando hay que insistir en que también necesita que se usen las metonimias. Muchas veces una buena metáfora explica o da una mejor comprensión que muchas metonimias. Por eso Aristóteles decía que el buen maestro es también un buen metaforizador.[15] Pero igualmen-

[15] Aristóteles, *Poética*, 22, 1459a.

te es verdad que se ha abusado recientemente de la locución metafórica, y se ha querido hacer que no exista el lenguaje metonímico. Por eso conviene escandir esa cadena metafórica, que es la filosofía reciente, con una actitud metonímica que no renuncie tampoco a la metaforicidad. Esto lo permite hacer la analogía, que conjunta metáfora y metonimia.

Además, la analogía permite no separar tanto lo que Hume separó, a saber, el ser y el deber, la natura y la cultura. Si se da el deber sin el ser, tendremos una educación impositiva, que no tiene en cuenta el ser del hombre, esto es, su naturaleza. Se cree que buscar una naturaleza humana es imposible, pues lo que se decida que es, se impondrá a todos; pero es al revés: si no se estudia la naturaleza humana, se impondrá una fantasía, algo que no tiene sustento en ella. Es verdad que hay una continua pugna en torno de lo que se postula como naturaleza humana, pero si se encuentra lo que ella es, en verdad, se tendrá una educación adecuada y liberadora, no forzada e impuesta o impositiva. Por eso la naturaleza debe estar en la base teórica de la cultura. Lo que enseñamos es cultura, es algo que forma parte de ella, pero se nos olvida que la cultura procede de la natura, pues es cultivo proporcionado a ella, no construcción caprichosa ni antinatural; o, al menos, no debe ser así. Incorporamos al alumno en la cultura o en un segmento de ella que no ocupaba, que no tenía; por ello tenemos la obligación de tener una filosofía de la cultura para establecer una filosofía de la educación.

No todo lo que necesitamos por naturaleza está en la cultura, y no todo lo que necesitamos por cultura está en la naturaleza. Por ello se necesita superar la dicotomía, ir más allá del naturalismo y el culturalismo. Debe la educación estar enraizada en la naturaleza, y abierta a la cultura (o las culturas).

En la educación se tiene que dar un saber al servicio del hombre. Todas las ciencias tienen como fin la felicidad del ser humano. Ella se da ya, en alguna medida, en el gozo de la verdad. La ordenación al fin, en la educación, impulsa a formar virtudes. Ellas son los medios para alcanzar el fin; pero la vida virtuosa es cierto fin, y último, pues la vida virtuosa es ya la antesala de la felicidad.

Hay que dar al educando las virtudes fundamentales para formarse un criterio frente a la realidad. Para la educación superior se necesita mucho más el ejemplo de los profesores. Se necesita, para cualquier ciencia, poder integrarla en algo especulativo y práctico (o moral) más amplio, que es la filosofía, la sabiduría humana. Y una sabiduría bien enseñada es aquella que se transmite para la felicidad del otro, para su vida, es aquello que no sólo da motivación, sino que es la motivación misma del vivir.

Conclusión

De esta manera, vemos que la educación tiene en su base un funcionamiento hermenéutico, pues el maestro tiene que interpretar al alumno como un texto, y el alumno tiene que hacer lo mismo con el maestro. Ambos muestran diálogos y acciones significativas, por medio de las cuales entran en un contacto comunicativo en el que se da y se recibe la enseñanza, se propicia la creatividad y se evalúan los resultados obtenidos. La mutua interpretación de esa textualidad que constituyen y cuyos contenidos representan en el aula ambos, maestro y alumno, es parte de la transacción que se lleva a cabo en la enseñanza. De ahí que sea innegable una presencia muy fuerte de la interpretación y, por lo tanto, de la hermenéutica en la pedagogía y en la filosofía de la educación.

Además, en ello hay una presencia de iconicidad por parte del maestro, por la que se constituye en un paradigma o modelo para el alumno; y esa iconicidad debe ser interpretada y realizada mediante la analogía, pues nunca es unívoca, y si es equívoca se vuelve imposible de realizar. Se muestra así la injerencia y aplicación que puede tener una hermenéutica analógico-icónica en la interacción educativa, que tiene mucho de intercambio dialógico, de diálogo comprometido. Ese tipo de hermenéutica será el necesario para abrir la enseñanza más allá de la transmisión directa e inmediata –y, por lo tanto, ingenua e inexistente– de contenidos cognoscitivos, a la par que acercarla al compartir significados entre maestro y alumno, en una acción muy compleja, centrada en el diálogo, pero, sobre todo, en un diálogo vivo y mutuamente enriquecedor.

Tenemos, por consiguiente, la magia de la iconicidad y de la analogicidad, para realizar la educación. Es necesario comprenderlos y revivirlos, pues nuestra filosofía de la educación ya ha pasado por momentos de crudo maquinismo cientificista, y es necesario rescatar y devolverle el humanismo que necesita. A eso puede contribuir una filosofía de la educación basada en la hermenéutica, pero en una hermenéutica que no se rigidice de nuevo en el árido campo del univocismo, ni que se pierda en la selva exuberante del equivocismo, sino que conduzca por una tierra fértil, que es la de un camino intermedio. En ese cruce de caminos, en esa encrucijada, en esa tierra todavía de nadie, es donde se da la confluencia de sentidos y donde se descubren sentidos nuevos e insospechados.

La analogía y el icono en la pedagogía. Hermenéutica analógico-icónica y educación pluricultural-intercultural

Planteamiento

Después de muchos experimentos con técnicas muy científicas y sofisticadas, la pedagogía ha retornado a algo muy elemental y arcaico: la función del maestro como modelo del alumno. Mas, por muy elemental y arcaico que fuera, era necesario su regreso. Cabe aclarar, además, que este carácter de modelo que tiene el maestro no se da en un sentido trivial, de darle ejemplo, sino de ser para él espejo de una praxis de compromiso y responsabilidad, donde pueda reflejarse, y no sólo en el ámbito intelectual, sino también, en lo posible, en el del afecto. Tampoco se es modelo en un sentido impositivo ni prepotente, sino reduciendo la diferencia o distinción entre maestro y alumno. La hermenéutica, al igual que la pragmática, se ha caracterizado por reducir las dicotomías, las dualidades, sin hacerlas desaparecer, pero mitigándolas lo

más que se pueda. Por eso utilizaré la hermenéutica, buscando que incorpore esa iconicidad o carácter modélico al que he aludido. Vuelve el modelo del maestro como modelo; en este tiempo de paradigmas, no podía menos que regresar el paradigma del paradigma.

Así, pues, en este capítulo quiero insistir en la importancia del carácter modélico que tiene el maestro respecto al alumno. Es la idea de iconicidad y de paradigma, que se recibe muy bien en la reciente filosofía de la educación, gracias a Charles S. Peirce y a Ludwig Wittgenstein.[1] En efecto, Peirce, el eminente semiótico, hablaba de los iconos o signos icónicos como aquellos que se dan por semejanza o analogía con lo representado.[2] En este sentido, el maestro sería un icono del alumno, con el cual este último tendría que iconizarse, de acuerdo con una escala de aproximaciones y distanciamientos. Por su parte, Wittgenstein, el genial filósofo del lenguaje, decía que ya la ciencia no se consideraba un conjunto de proposiciones, sino un conjunto de actos, de los cuales el maestro era el modelo, y que ese maestro era un paradigma para el alumno, respecto al cual éste buscaba mantener ciertos parecidos de familia, esto es, una semejanza o analogía según grados de aproximación y distanciamiento.[3] Aquí insistiré, pues, en la importancia de los iconos o modelos para la educación, y aquí encontrará, además, aplicación una hermenéutica ana-

[1] D. Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Londres-Nueva York, Routledge, 1991.

[2] Ch. S. Peirce, "Icono, Índice, Símbolo", en *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974, p. 52, nota *.

[3] L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Barcelona, Crítica, 1988, I, 50-57.

lógica, ya que la interpretación, comprensión y aplicación o imitación de los mismos es siempre analógica.[4]

Cabe añadir que esta utilización de los iconos y símbolos en la educación puede tener una aplicación muy adecuada en la educación pluricultural e intercultural, ya que dicha enseñanza es, en pequeño y como en un modelo, un diálogo intercultural en el que es preciso interpretar los símbolos culturales de los otros y, asimismo, poder dar a conocer lo más que se pueda la simbolicidad de la que se pretende transmitir. Tanto la cultura occidental como la cultura indígena, en México, tienen que ser interpretadas en su iconicidad-simbolicidad y también tienen que poder expresarse icónico-simbólicamente, para poder profundizar en la comunicación y no quedarse en un diálogo meramente superficial.

Modelo, ícono y paradigma

De una manera insospechada, ha vuelto a la filosofía de la educación la idea de que el maestro es un modelo para su alumno. Es la antigua idea de la ejemplaridad, por la cual el alumno trataba de imitar al maestro. Creo que en esto han tenido mucho que ver las ideas de ícono, de Peirce, y de paradigma, de Wittgenstein. Aun cuando ninguno de ellos tuvo una filosofía de la educación propiamente dicha, esos conceptos suyos han encontrado aplicación en este campo. De hecho, es el reconocimiento de que en la interacción educativa no basta la información de datos y contenidos cognoscitivos, como si se tratara de lle-

[4] Sobre esta propuesta interpretativa, ver M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica,* México, UNAM-Ítaca, 2000 (2a. ed.); *Perfiles esenciales de la hermenéutica.*

nar sacos con ideas. Hay que buscar una relación más estrecha con el maestro, sobre todo en la educación superior. Aquí me referiré a la enseñanza universitaria, singularmente en el campo de la filosofía. Conviene recordar que el connotado filósofo neoaristotélico y comunitarista Alasdair MacIntyre habla de la universidad como la realización de una *techne*,[5] dando así la impresión de que la universidad recobra el modelo de "taller" que tuvo en los años medievales de su surgimiento.

Es decir, no basta con que el maestro sea un informador, tiene que llegar a ser formador. Y la mayor parte de esto se da en su comportamiento, en su ejemplo. Si él mantiene en clase un espíritu abierto y aceptador, si no rechaza otras hipótesis, teorías o sistemas sólo por ser contrarias a la suya, si muestra una actitud de argumentación seria y ajustada, si además exhibe una mentalidad tolerante y que busca la convergencia antes que la descalificación o la exclusión gratuita, todo eso marcará favorablemente a sus alumnos. Inclusive si no se muestra reduccionista y da margen a la creatividad, dando lugar a que los alumnos puedan perder el miedo a pensar por cuenta propia y arriesguen hipótesis o conjeturas, es decir, tesis que todavía no tienen bien fundamentadas, pero que entre todos y mediante el diálogo buscarán poner a prueba en el democrático crisol de la discusión, ello repercutirá en bien de los alumnos. Asimismo, si da muestras de que, aun cuando, por tratarse de seres humanos, la discusión no siempre puede ser lo desapasionada que se desearía, sino que involucra las emociones y los sentimientos, pero, a pesar de ello, se busca lo más que se pueda la verdad y la objetividad, eso dará a los alumnos del salón de filosofía una enseñanza más valiosa que si se aprendieran de memoria la *Crítica de la razón pura*, de

[5] A. MacIntyre, *op.cit.* p. 91.

Kant, pero no pudieran comprenderla hermenéuticamente ni animarse a criticarla, al menos en ciertos aspectos.

El maestro, es, según esta perspectiva, más que nada un modelo para el alumno. Lo veo sobre todo en mi experiencia viva del salón de clases de la Facultad de Filosofía de la UNAM, tanto en licenciatura como en posgrado. Si el profesor de ética es inmoral, los alumnos lo detectan y pierde credibilidad. Si el profesor de lógica es inconsistente o tramposo, también lo detectan y eso le resta calificación. Más aún, se quejan de que pocos profesores tienen convicciones, y les gusta que uno arriesgue sus convicciones filosóficas en la mesa de las discusiones, aunque saben que no por ello se llegará a la última palabra, pero agradecen el que se les enseñe a poner a debate las ideas, sin menoscabo de la dignidad de la persona.

La analogía, semióticamente, es semejanza en la diferencia. La analogía, antropológicamente, tendría que ser mestizaje. Es lo híbrido, lo limítrofe o lo fronterizo, como dice Eugenio Trías; o lo co-implicativo, como dice Andrés Ortiz-Osés. Es, en mi terminología, un mestizaje icónico. Así, en muchos momentos de la historia se vio ese mestizaje, no sólo étnico, sino, sobre todo, cultural, y hasta filosófico, como en la España medieval, con cristianos, judíos y árabes, y en el México barroco, entre españoles e indígenas. Hubo mestizaje o analogización, o iconización de pedagogías. Algo muy necesario en la actualidad, frente a la enseñanza pluricultural e intercultural. Por ejemplo, en la España medieval tenemos a Raymundo Lulio, quien trató de imitar a judíos y árabes en una forma de discurso pedagógico que, por lo demás, es sumamente analógico-icónico: la parábola, apólogo o pequeño

cuento.[6] En sus obras abundan los cuentos breves, profundos, luminosos y hasta sabrosos, que transmiten ideas filosóficas con el apoyo de una imaginación sumamente viva. Y, en el barroco mexicano, tenemos las piezas teatrales que se usaban en los colegios y la universidad, obras, aunque en pequeño, como las de Calderón de la Barca o Sor Juana Inés de la Cruz, para enseñar ideas filosóficas. Allí no se veía ningún argumento de autoridad, sino toda una retórica y poética de la enseñanza.

Ya el propio Kant decía que el símbolo, el cual coincide aquí con la noción peirceana de ícono y con la wittgensteiniana de paradigma, es un singular que apunta a lo universal.[7] Es un particular que nos muestra lo universal, es un universal concreto. Peirce diría que el ícono tiene un carácter metonímico (además del metafórico), a saber, nos hace pasar de la parte al todo, del fragmento a la totalidad, del caso concreto a la regla. Por eso Kant lo utilizó tanto en la ética y la estética, con el juicio reflexionante, que es precisamente el que nos hace encontrar el universal que corresponde al particular, la ley que hace válido al caso. El maestro que es un ícono (según Peirce) o un paradigma (según Wittgenstein) o un símbolo (según Kant) para sus alumnos, les encamina al lado universal de la enseñanza, como diría Kant, a partir de su propia individualidad modélica.

En la enseñanza-aprendizaje

[6] Coloca a la parábola dentro de la analogía A. J. Greimas, "La parábola: una forma de vida", *Tópicos del Seminario,* Universidad de Puebla, 1, 1999, p. 189.

[7] I. Kant, *Crítica del juicio,* México, Editores Mexicanos Unidos, 2000, n. 59.

Esto coincide con la enseñanza y el aprendizaje de la virtud. Sabido es que ya desde Platón había problemas con ello.[8] En los diálogos platónicos, cuando los sofistas le preguntaban a Sócrates cómo se enseñaba y aprendía la virtud, él se disculpaba y eludía la pregunta, o simplemente desaparecía. Un discípulo de Wittgenstein, Gilbert Ryle, decía que la virtud no podía enseñarse, pero sí podía aprenderse.[9] Es decir, nadie se proclama maestro de prudencia, o de templanza, o de justicia, ni hay escuelas que tengan estas asignaturas. Pero lo que señala es que, si alguien es atento para captar la enseñanza de un maestro de la virtud, sí va a aprender. Se hace discípulo para ese maestro. Y encuentra maestro por eso mismo.

También está conectado con lo que Wittgenstein llamaba el decir y el mostrar. Ya en su *Tractatus logico-philosophicus,* Wittgenstein distingue entre el decir y el mostrar, aunque los contrapone mucho.[10] Explica que hay cosas que no se pueden decir, sólo se pueden mostrar. Pero las que se pueden decir son pocas y poco interesantes para el hombre. Allí se abarcan las cosas de la ciencia, del discurso científico. Y las cosas que no se pueden decir suelen ser las más importantes para el hombre: son las de la ética, la estética y lo que él llamaba la *mística.* Sólo se pueden mostrar. Así, en sus *Notebooks*

[8] El Menón, que es precisamente el diálogo dedicado al problema de si la virtud puede enseñarse o aprenderse, termina dejándolo en la vaguedad y acudiendo a la divinidad como la que puede conceder la virtud a los hombres.

[9] G. Ryle, "¿Puede enseñarse la virtud?", en R. F. Dearden, P. H. Hisrst y R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico,* Madrid, Narcea, 1982, pp. 402-414.

[10] L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus,* 4.1212.

o diarios,[11] asentaba que, si él encontrara el sentido de la vida, no lo podrá decir, lo tendría que mostrar, con su conducta, con su felicidad, etcétera. Así también, decía que la asimilación de un paradigma o modelo filosófico no se podría decir, sólo se podría mostrar, y el alumno tendría que encontrar el proceso de acercamiento, por parecidos de familia, a él. Esta noción de parecidos de familia es desarrollada por Wittgenstein en las *Investigaciones filosóficas*.[12] Pero, si el decir requiere univocidad, el mostrar corre el peligro de ser equívoco. Por eso creo que, para la enseñanza o aprendizaje de las virtudes, o para la imitación de un paradigma, se requiere de la analogía, la cual está a medio camino de la univocidad y la equivocidad y, por lo mismo, conjunta el decir y el mostrar. La analogía es, así, de hecho, tratar de decir el mostrar y de mostrar el decir.

Recordemos la situación que se da en la historia del arte con la noción de *mimesis* o *imitación*, que aparece tanto en Platón como en Aristóteles.[13] Los renacentistas la recuperan y no sólo pasa al barroco, sino que llega a la actualidad. Tomaré un ejemplo de la poesía. Hay un libro de Ignacio Navarrete, cuyo título es *Los huérfanos de Petrarca*.[14] Responde a que la mayoría de los poetas del renacimiento imitaban a Petrarca, del cual estaban huérfanos ya, y a veces lloraban con gran sentimiento dicha orfandad; pero esa orfandad, o esa muerte del padre, les ayudaba a ser libres y creativos, pues nunca se daba una imitación servil del modelo, de Petrarca, sino que, desde Boscán y Garcilaso, hasta Góngora y Quevedo, todos

[11] L. Wittgenstein, *Notebooks*, 11.10.16.

[12] L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, I, 67.

[13] G. F. Else, *Plato and Aristotle on Poetry*, Raleigh, University of North Carolina Press, 1986.

[14] I. Navarrete, *Los huérfanos de Petrarca. Poesía y teoría en la España renacentista*, Madrid, Gredos, 1997.

imitaban, es verdad, a Petrarca, y en ese sentido le rendían tributo, eran tributarios suyos; mas la imitación era tan creativa y original, que ya se daba una gran innovación, en la que el original estaba tan enriquecido y cambiado, que la dependencia se diluía, y allí más bien el tributo que se daba a Petrarca era la originalidad del que lo imitaba. En cambio, ahora se promueve mucho la originalidad por la originalidad, y es cuando, por las trampas que hacemos, menos originales somos. Se quiere hacer una creatividad equivocista, así como la copia servil es univocista, y lo que hace falta es una creatividad analógica, que logre la innovación mediante el trabajo y el esfuerzo.

Por eso he creído encontrar en una hermenéutica analógica el instrumento necesario y suficiente para la enseñanza o el aprendizaje de la virtud. Porque si el maestro es un modelo, el alumno no podrá ser copia unívoca suya; tampoco podrá ser un equívoco, sino que será su análogo; nada más, pero nada menos. Y en esta relación de imitación se da la analogicidad, la cual requiere de una hermenéutica analógica. Este carácter analógico del discipulado se conoce ya en Platón; pero tal vez sea Aristóteles el que mayor conciencia tiene de eso, pues en su *Poética,* la imitación o mímesis es sólo analógica. Kant, en la *Crítica del juicio,* donde habla de la estética, nos dice que la apropiación del símbolo o modelo es sólo analógica; Peirce nos dice que la aproximación al icono o modelo es siempre icónica o analógica, y Wittgenstein insiste en que el acercamiento al paradigma de hacer ciencia, o al científico al que se imita, es sólo mediante parecidos de familia. Todo parece indicar, pues, que es una relación de analogía la que se da entre el maestro y el alumno, que involucra el decir y el mostrar, como compatibles y complementarios, de modo que el maestro tendrá que decir, pero sobre todo mostrar, al alumno lo que desea que aprenda.

Hermenéutica analógico-icónica

En efecto, la analogía es iconicidad, según lo señala el propio Peirce. Por eso la hermenéutica analógica es, de suyo, analógica e icónica, o, si se prefiere, analógico-icónica; está estrechamente vinculada con la iconicidad, con el signo icónico. Pero hay que señalar aquí un problema terminológico. Lo que Peirce llama *icono* es lo que en la escuela europea suele llamarse *símbolo*. Así lo denominan Cassirer, Eliade y Ricoeur, *denominan símbolo*, en el sentido de que es el signo más rico en significado. Así, pues, el ícono es lo que en nuestra tradición más extendida llamamos símbolo, es lo que en ella entendemos por simbolicidad. Y aquí embonamos con la tradición hermenéutica, pues tanto Gadamer como Ricoeur insisten mucho en la relevancia del símbolo para la hermenéutica.

Gadamer, en seguimiento de Kant, al hacer ontología en la estética, habla del símbolo como ese signo que nos da lo universal en lo particular.[15] Así, un buen poeta, cuando habla de sí mismo, alude a todos nosotros. Y un buen maestro, cuando hace su propia actividad científica o docente, nos habla a todos con parecida claridad, siempre nos ofrece algo. Y Ricoeur añade que el símbolo siempre requiere de la hermenéutica, pues su significación es en principio infinita, aunque sólo podremos arrancarle una serie finita de sus significados.[16] Pues bien, igualmente en la interpretación de los símbolos encontramos posturas hermenéuticas univocistas y equivocistas, y hace falta una hermenéutica analógica, que se echa de menos en las discusiones. Nos abre a un diálogo profundo. Ella nos sacaría de muchos callejones sin salida.

[15] H. G. Gadamer, *Poema y diálogo,* Barcelona, Gedisa, 1993, p. 51.

[16] P. Ricoeur, "La simbólica del mal", en *Finitud y culpabilidad,* Madrid, Taurus, 1969, p. 251.

Los hermeneutas univocistas quieren interpretar el símbolo con toda claridad y distinción, e incluso traducirlo al lenguaje científico, según lo denuncia Ricoeur en su obra *La simbólica del mal*. Eso es imposible y superfluo, ya que lo que se pueda traducir del símbolo a lo científico lo empobrecerá tanto que resultará inservible. Por otro lado, los hermeneutas equivocistas dicen que el símbolo no se puede interpretar, que sólo se puede vivir, y que solamente puede comprenderlo el que pertenezca a esa cultura, y nadie más; nos llevan a un relativismo cultural insostenible. En cambio, una hermenéutica analógica nos dice que el símbolo se puede interpretar, siempre con pérdida de significado; que si se vive, por supuesto que la interpretación será más rica, pero no se encerrará en un coto vedado del que no pueda sacarse ningún significado suyo. Así, los símbolos, iconos, paradigmas o modelos requieren de la hermenéutica analógica para ser interpretados. Recordemos que, según Max Black, en su célebre libro *Modelos y metáforas*, llega a decir que los buenos modelos científicos no son sino metáforas afortunadas,[17] es decir, ni siquiera les da el carácter de metonimias. Pues bien, una hermenéutica analógica, concediéndoles ese carácter metafórico, no les niega su parte metonímica, de modo que puedan conducir a un conocimiento más estricto que el puramente metafórico.

Así, pues, en una hermenéutica analógica el papel de la iconicidad es muy grande, ya que la iconicidad misma es analógica, o la analogía icónica. Como se ha visto, es el principio que funciona en el aprendizaje de las virtudes, tanto epistémicas o teóricas como morales o prácticas. Es mayor la presencia de lo modélico que lo argumentativo, incluso. No es que se deje de lado la argumentación, pero se potencia más

[17] M. Black, *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos, 1966.

la iconicidad, porque tiene más fuerza explicativa y persuasiva en el ámbito de la enseñanza.

Analogía e iconicidad en la educación intercultural

Debe decirse que la analogía y la iconicidad son importantes sobre todo en la enseñanza intercultural, pues ya se ha visto cómo en el diálogo intercultural siempre hay pérdida de significado y sólo se alcanza una comprensión analógica de la otra cultura, nunca unívoca, pero tampoco equívoca. La comprensión unívoca resulta inalcanzable, por la diferencia innegable de cosmovisiones y axiologías que se da en las distintas culturas, pero tampoco eso autoriza para irse al otro extremo, de la equivocidad, y decir que no se puede comprender prácticamente nada de la otra cultura. Aunque hay pérdida de significado en el diálogo con la otra cultura, algo se puede alcanzar de ella, y en eso consiste precisamente la analogía.

Además, en el diálogo cultural, no tenemos otro punto de partida que nosotros mismos, como ya lo advertía el propio Kant; pero, gracias a la analogía, podemos ponernos en la situación del otro, del diferente, y reducir la distancia cultural que existe entre él y nosotros. Siempre tomamos como punto de partida y de apoyo, en el conocimiento de lo diferente, como es la otra cultura, elementos de la nuestra que pueden tener algún parecido. Con ese procedimiento, tan natural, alcanzamos lo que alcanzamos del conocimiento de la cultura distinta. Es el modo en el que han tenido que operar los antropólogos, y muchos de ellos lo atestiguan. Se basan en la analogía que puedan tener los elementos ajenos con los ele-

mentos propios para poder llegar a alguna comprensión de éstos.[18]

Aplicada la analogía al icono, a la iconicidad, encontramos que el profesor tiene que funcionar como un modelo en el caso de la propia cultura, y mucho más cuando se enfrenta a alumnos de una cultura diferente, como sucede cuando se trata de un profesor no indígena con alumnos indígenas. Inclusive cuando se trata de un profesor indígena frente a alumnos indígenas, dicho profesor ya ha adquirido, por su estudio de la cultura occidental, parámetros considerablemente distintos de los originales de su cultura. Y, entonces, o bien se convierte en un mero adoctrinador de sus compañeros de etnia a la cultura occidental, o tiene que inventar algo nuevo, algo que podríamos con toda justeza llamar mestizo o híbrido.

Si el profesor de alumnos de cultura indígena, sea él indígena o no, no implementa una versión diferente o intermedia de lo que desea enseñar, se quedará en mero transmisor de la otra cultura. Ahora bien, tampoco puede quedarse en sólo repetir su cultura a los alumnos que tiene, pertenecientes a la etnia en cuestión. Tiene que incorporar elementos de la cultura occidental, que son necesarios y válidos para poder aprender e insertarse en el diálogo intercultural (sin desventaja), pero también tiene que intentar lo más posible la conservación de los contenidos de su propia cultura que son necesarios y válidos, y en ello requiere de la hermenéutica para interpretar cuáles de ellos tienen esas características. Asimismo, requiere de una hermenéutica analógica para saber entrecruzarlos de manera híbrida pero sin incoherencia, de manera mestiza pero sin destrucción innecesaria.

[18] M. Beuchot, *Universalidad e individuo. Ed. cit.*

Y, asimismo, va a requerir de una hermenéutica analógico-icónica, para poder establecerse como factor de esa integración frente a sus alumnos. Mostrarles en sí mismo cómo se pueden integrar elementos de ambas culturas, cómo se pueden combinar cosas valiosas de cada una. Tiene que convertirse en ejemplo vivo de mestizaje. Con su práctica, con su praxis vital, podrá dar la mejor enseñanza de lo que desea transmitir, y con ello brindará una identidad idónea que dé una seguridad suficiente en sí mismos a sus alumnos.[19]

Se trata de que el profesor sea un análogo de las dos culturas que se entrecruzan, para que los alumnos también lleguen a serlo. Se trata de que el profesor sea un ícono de esas dos culturas, para que los alumnos también puedan orientarse en la manera de cruzar ambas culturas. Y se carga el acento en el profesor no porque él tenga la exclusividad de la acción aleccionadora, sino porque es de todos conocida y por todos aceptada la prioridad e importancia que el maestro tiene en el aula, con los alumnos, a fuer de analogado principal de la interacción educativa. Nada más. Pero nada menos. Él es el que tiene la responsabilidad mayor, el que carga el peso más fuerte de la acción educativa; y si es un profesor analógico, sabrá ser un ícono para sus alumnos, con lo cual podrán no sólo aprender los contenidos de la cultura que aprenden (cultura híbrida, pues ya se compone de elementos de la occidental y la indígena), sino, sobre todo, vivirla y hacerla propia. Es en eso donde el maestro se erige como analogado principal, ícono de referencia y símbolo a seguir por los alumnos, aunque no sea más que como ideal regulativo.

[19] S. Arriarán y M. Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México, Ítaca, 1999.

Conclusión

Paso ahora a mi conclusión. Tal es, por consiguiente, la importancia que tienen el icono, el paradigma e incluso el símbolo, todos ellos sinónimos de modelo, en la filosofía de la educación. Ahora que se cuestiona tanto la enseñanza como información, y se prefiere la idea de formación; ahora que se cuestiona tanto la enseñanza puramente racional, y se trata de atender a los aspectos emotivos o sentimentales, a lo axiológico y no a lo puramente epistémico, es cuando se ve a las claras la importancia de estos conceptos para la enseñanza. Por eso, he querido llamar la atención hacia ese elemento que fue tan importante en la tradición filosófica, y ahora ha llegado a perderse: la ejemplaridad del maestro. Los más recientes hallazgos de la semiótica parecen devolverlo a nuestra vista, en un extraño eterno retorno. Pero, creo, no en un eterno retorno de lo idéntico, de lo mismo, sino de lo semejante, de lo análogo, que sí permite la novedad y el cambio, aunque no estruendoso ni drástico, sino en ese reino bastante ambiguo de lo mestizo, donde, sin embargo, predomina la diferencia.

Dada esta característica de mestizaje, la enseñanza intercultural, que sigue el modelo del diálogo intercultural, tiene necesidad de una hermenéutica analógico-icónica, para poder profundizar hasta el nivel de los símbolos o iconos culturales, que son los más constitutivos de una cultura, y los más decisivos a la hora de compartir y comunicar. Si se desea que la educación intercultural no se quede en la importación e impostación de contenidos culturales superficiales, se ha de buscar la manera de llegar a los estratos más hondos de las culturas, mediante la interpretación de los símbolos-iconos de las mismas y comunicándose al nivel de ellos. En ese sentido, el profesor debe ser para los alumnos un icono de lo que se desea lograr: un mestizaje cultural que permita el fomento de las dos culturas que se entrecruzan.

Hermenéutica, iconicidad y educación de los sentimientos

Introducción

Trataremos de exponer aquí algunas ideas acerca de cómo puede la hermenéutica ayudar a orientar en la educación de los sentimientos. Concretamente, se tratará de una hermenéutica analógico-icónica, es decir, una hermenéutica que tenga la capacidad de sortear los extremos del univocismo homogeneizador y del equivocismo relativista. El primero trata de sujetar los sentimientos de manera perfecta a la razón, como han hecho las éticas y aun las políticas modernas, sobre todo positivistas;[1] el segundo entrega todo al arbitrio del deseo, de manera contraria o, por lo menos, "independiente" de la razón, como hacen las éticas emotivistas, sobre todo las posmodernas.[2] En cambio, una hermenéutica analógica buscará una

[1] Th. Ribot, *Psychologie des sentiments*, Paris, Alcan, 1896; *Logique des sentiments*, Paris, Alcan, 1905.

[2] F. Savater, *Ética como amor propio*, México, CONACULTA-Mondadori, 1991.

vía intermedia, que evite la homogeneización racionalista sin caer en el relativismo del deseo, y que no sea una postura no significativa, como un equilibrio insípido y trivial.[3]

Y es que se olvida que en la analogía, que es la confluencia de la univocidad y de la equivocidad, donde se unen o, por lo menos, se tocan la identidad y la diferencia, predomina la diversidad. En la semejanza tiene más peso la diferencia que la identidad. Por eso, en el ámbito de la educación de los sentimientos se tiene que propiciar la diferenciación por encima de la homogeneización. Es decir, habrá que defender la subjetividad o individualidad, pero dentro de ciertos límites, los límites que impone la vida social, con su exigencia de respeto, reconocimiento y solidaridad o amistad social, que implica una especie de generosidad convivencial. En efecto, la vida social/política es el contexto y el fin de la educación de los sentimientos, para que sirvan a la convivencia sociopolítica. Los sentimientos se dan en esa vida social como encuadre, y por eso tienen que ser educados con el fin de propiciar esa convivencia de una manera más adecuada, esto es, más justa y más feliz. Trataremos de verlo a continuación.

El flujo de la intencionalidad y la pulsión

Podemos distinguir los sentimientos de las emociones. Las segundas son más fuertes y las primeras son más profundas. Si atendemos a autores como Ronald de Souza, quien dice que los sentimientos tienen una representación, un sentido y

[3] Exponemos esto en M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM-Ítaca, 2000 (2a. ed.); *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2002 (3a. ed.).

una teleología,[4] vemos que responden a una intencionalidad del individuo. Se nos muestra un ser humano como núcleo de intencionalidad, de vivencias y de relaciones intencionales, de intencionalidad tanto cognoscitiva como volitiva, tanto teórica como práctica, etcétera. Y la intencionalidad es el objeto privilegiado de la hermenéutica, como lo enseña Paul Ricoeur;[5] pues hermeneutizar es interpretar, e interpretar es, en definitiva, buscar la intencionalidad del autor, que se encuentra con la del lector, en los textos, los diálogos y las acciones significativas.

Esto nos da una antropología filosófica con una idea de hombre como núcleo de intencionalidades, como origen de pulsión. Algunas de esas pulsiones son los sentimientos. Por eso creo que en esto nos puede ser útil el psicoanálisis freudiano. Su idea de modular las pulsiones es algo sumamente hermenéutico, según pensó el propio Freud su psicoanálisis, como un arte de interpretación.[6] Mas, para no caer en una hermenéutica univocista, que se centre en la represión o inhibición de los sentimientos, ni tampoco en una hermenéutica equivocista, que deje los sentimientos al garete, para que cada quien los suelte a su aire, incluso, para que no se quede en algo igualmente equívoco, pero en plan de remedio, como es la sublimación, tenemos que buscar algo intermedio entre la represión y el descontrol, que no es la pura sublimación, sino que podríamos llamar *encauzamiento*. Éste puede ayudar a vivir y disfrutar los sentimientos, pero dándoles poco a poco los lí-

[4] R. de Souza, "Emotions, Education, and Time", *Metaphilosophy*, 21, 1990, pp. 434-446.

[5] P. Ricoeur, "Philosophie et langage", *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1978, p. 453.

[6] S. Freud, "Esquema del psicoanálisis", *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, vol. III, 1967, p. 113.

mites o el cauce que pueda llevar a una realización individual más plena, pero también lo más adaptada que sea posible a la convivencia social. Hay un rejuego proporcional (analógico) entre esa realización individual y la comunitaria, pues aquí el individuo –por ese predominio de la diferencia– es el que tiene prioridad sobre la totalidad.

Líneas psicoanalíticas de la educación de los sentimientos

La presencia de la intencionalidad en el psicoanálisis se entiende porque Freud mismo fue discípulo de Brentano. En efecto, Freud, que era estudiante de medicina, llevó algunos cursos libres de filosofía, todos ellos con Brentano y todos sobre Aristóteles.[7] Seguramente allí bebió la idea aristotélica de la intencionalidad. Tal se ve en el capítulo sobre el destino de las pulsiones, en su obra *Metapsicología*.[8]

Brentano era gran conocedor de Aristóteles. Potencia mucho el carácter empírico de la psicología (de hecho fue uno de los primeros en escribir una psicología desde el punto de vista empírico),[9] pero no en sentido positivista, sino más humanista. La intencionalidad es lo que caracteriza dicha psicología. Rescata la idea aristotélica de intencionalidad para los actos de conocimiento, de volición, de emoción y de sentimiento.

[7] M. Beuchot, "Aristóteles y la escolástica en Freud a través de Brentano", *Espíritu*, Barcelona, 47/118, 1998, pp. 161-168.

[8] S. Freud dedica un capítulo a "Las pulsiones y sus destinos" en su "Metapsicología", en *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, vol. I, 1967, pp. 1035-1045.

[9] F. Brentano, *Psychologie von empirischen Standpunkt*, Leipzig, Duncker und Humbolt, 1874.

Los actos psicológicos y estados mentales se caracterizan por su condición intencional, por tener un objeto hacia el cual tienden y del cual se apropian de manera no física sino psíquica, no material sino mental. Freud fue atento a estas enseñanzas, según se ve, y dotó a su noción de *pulsión Triebe* con esa carecterística de la intencionalidad. Si las pulsiones llegan bien a los objetos que son su destino, hay salud; si no, hay malestar y conflicto.

Otra cosa en la cual Brentano fue notable es la recuperación que trató de hacer de la noción de *analogía*, tomada también de Aristóteles. Tal se ve en su tesis doctoral sobre el múltiple significado del ser según Aristóteles.[10] Allí expone la idea del estagirita de que el ser se dice de muchas maneras, según un sentido primario y otros secundarios. Por ejemplo, se dice de manera principal de la substancia y de manera secundaria de los accidentes, etcétera. Con esto se da una perspectiva de las cosas que tiende a la matización, a la diferenciación, a la disposición de las cosas de manera diferenciada y hasta jerarquizada. Tal vez esta mentalidad analógica fue recibida de Brentano por su alumno Freud, y por ello muchos de sus conceptos sólo cobran sentido si son interpretados en sentido analógico (por ejemplo, inconsciente, yo, etcétera).[11]

Lo que sí es claro es que la misma noción de intencionalidad implica cierta analogicidad, ya que hay un orden de distintas aproximaciones y adecuaciones al objeto que es destino de la pulsión. Si no es estructurada por Freud en esos términos análogos, sí puede verse de manera más implícita e invviscerada en los conceptos mismos.

[10] F. Brentano, *Von der mannigfachen Bedeutung des Seienden nach Aristoteles*, Freiberg, 1862.

[11] F. Flores, "Entre la identidad y la inconmensurabilidad, la diferencia. Aristóteles y Freud: el caso de la analogía", *Analogía*, 9/2, 1995, pp. 6 ss.

Si tenemos esa estructura o imagen del hombre como centro de intencionalidad, éste se realiza en la medida en que salga de sí mismo hacia los demás. Esto concuerda con la idea de que la educación del hombre es para convivir en sociedad, y que los sentimientos colaboren a ello, pues también pueden entorpecerlo. En efecto, si se educa para aumentar el respeto en lugar del rechazo, si se educa para aumentar la compasión más que el odio, se tendrá una sociedad en la que haya menos violencia. De otra manera, se seguirá reproduciendo lo que hasta ahora se ha hecho.

Es cierto que en nuestra cultura occidental se ha atendido más a la educación de la razón que a la de los sentimientos. Pero es necesario atender a la de éstos, pues ellos son el objetivo principal de la cultura. Al educar, inculcamos o introyectamos la cultura, y eso es vivido por el individuo como una imposición, como coartar la fuerza de las pasiones. Tal es lo que Freud llamaba el "malestar" que produce la cultura.[12] Pero es que sólo de esa manera se podrá evitar que el ser humano se desboque y lesione a los demás ciudadanos que conviven con él. La cultura es el freno que se pone a los otros impulsos naturales del hombre, para que pueda salir de cierto estado de naturaleza e integrarse en ese estado de ciudadanía, en el que la convivencia es el valor principal.

De esta manera, resulta necesario poner límites a las pulsiones, de modo que no hagan lesionar a los demás, sino que sirvan para hacerles el bien. Pero esto puede hacerse de manera negativa o positiva. De manera negativa, con una represión y una inhibición tan impositiva, que sólo producirá frustración y ninguna satisfacción, y sabemos que se puede propiciar la satisfacción, a saber, la de promover la convivencia justa, pa-

[12] S. Freud, *El malestar en la cultura,* Madrid, Alianza, 1991 (15a. ed.), p. 20.

cífica y armoniosa. Por otro lado estaría el dejar los sentimientos sin cultivo, de manera que anduvieran a su antojo. Eso sería un relativismo muy fuerte; el relativismo del deseo, que no tiene fondo, que es infinito, llevará a una peligrosa fricción con la libertad y dignidad de los demás. En cambio, los sentimientos pueden ser educados para trabajar a favor de esa convivencia justa, pacífica y plenificante. Los métodos que se utilizan son muchos y diversos, pero la base o fundamento de su aplicación y de su buen funcionamiento es –me parece– captar bien la naturaleza intencional del hombre y el saber ajustarse a ella para darle un buen encauzamiento.

Las virtudes como límite y cauce para los sentimientos

En esa línea aristotélica de Brentano, creemos que, para la educación de los sentimientos, para el encauzamiento de las pulsiones, de las que tanto habla Freud, queda muy bien y se ajusta a ello la noción griega de *virtud*. Es cierto que muy poco se ha mencionado este concepto para utilizar y responder a los planteamientos de Freud.[13] Pero, dado que Freud recoge la idea aristotélica de intencionalidad a través de su maestro Brentano, así como la perspectiva analógica, algo más oculta, la noción de virtud parece serle muy adecuada. En efecto, la virtud es el encauzamiento de la intencionalidad de modo analógico, es la misma analogía puesta en ejercicio, hecha hábito y disposición, actitud detrás de las acciones o actos. La virtud es encontrar el "justo medio" de las acciones y de los

[13] Podemos mencionar el libro de P. Marcos, *Psicoanálisis antiguo y moderno*, México, Siglo XXI, 1993.

estados de ánimo, como en los sentimientos, que influyen en ellos, y eso conduce a un equilibrio proporcional de los mismos que posibilitaría el ponerlos al servicio de la convivencia, de la comunidad.

La intencionalidad debe ser orientada de manera analógica, proporcionada, con un equilibrio que no es exacto, sino vivo y oscilante. Sin rigidez, con fluidez y soltura, la analogicidad da a la intencionalidad la búsqueda y construcción de su propio cauce. Un cauce que sobre todo conduce a dar a las pulsiones y sentimientos el tono adecuado para darse de manera apropiada en el seno de la convivencia, de modo que no solamente no la impidan, sino que la promuevan y la mejoren. Esto se asemeja a la creación de una obra artística, a escribir un libro; es algo que se plasma en uno mismo, en los hijos y en los alumnos. Al modular, modelar o moldear los sentimientos, propios y ajenos, se hace un trabajo semejante al del artista. Es todavía una cosa más fuerte, pues se trabaja con algo vivo, con personas, y se tiene la oportunidad de construir algo dinámico, no fijo ni estático: el carácter. Todavía más: se entiende aquí la formación del carácter con ese recurso que son las virtudes. De hecho, ha habido un resurgimiento de la noción de virtud en la literatura reciente acerca de la enseñanza, tanto en pedagogía como en filosofía de la educación.[14]

En este sentido se puede hablar de la educación de los sentimientos como la interpretación de un texto. Hay que interpretarse a uno mismo, en sus necesidades y deseos, y en la forma como pueden orientarse hacia la adecuada convivencia. En el fondo, aquí se aplica la *frónesis* aristotélica, según lo hacen ver Popper y Gadamer en cuanto a la deliberación, y según lo señalan MacIntyre y Ferrara en cuanto a la vida social

[14] D. Carr, *Educating the Virtues. Op. cit.*

y política.[15] Ella es la que da paso a la templanza, la fortaleza y la justicia. A la templanza, pues se requiere templar los sentimientos, por ejemplo, el de deseo, para que no nos haga propasarnos y destruir las aspiraciones correctas de los demás; o templar el odio, para no excedernos en la defensa o en el castigo, pues ello podría hacer muy sanguinaria una guerra defensiva, y mucho más una vindicativa.

También se requiere la fortaleza, para persistir en ese encauzamiento de los sentimientos, lo cual se necesita de manera imprescindible para que la orientación del deseo o del odio no sea sólo momentánea; esto es, para que el resultado de la prudencia y la templanza tenga persistencia o continuidad, para que en verdad se haga virtud. Esta virtud, la de la fortaleza, que también ha sido vista como valentía, ha sido señalada por MacIntyre como una de las que, junto con la veracidad y la justicia, se necesitan de todo punto para hacer posible la *polis,* la sociedad.[16]

Mencionamos la justicia y hay que decir que sin ella no se puede lograr la equidad en la sociedad. Pues bien, para alcanzarla, se tienen que equilibrar proporcionalmente otra vez las pulsiones del deseo y del odio, lo concupiscible y lo irascible. Esta virtud aristotélica ha sido muy ponderada por MacIntyre, pero también por Nussbaum.[17] Tanto en su forma de justicia legal, esto es, entre el juez y las partes, entre el que acusa y el

[15] A. Ferrara, "Universalisms: Procedural, Contextualist and Pluralist", en D. Rasmussen (ed.), *Universalism vs. Communitarianism. Contemporary Debates in Ethics,* Cambridge, Mass., The MIT Press, 1995 (2a. ed.), pp. 11 ss.; A. MacIntyre, *Which Justice? Which Rationality?,* Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1988, p. 355.

[16] A. MacIntyre, *Tras la virtud,* Barcelona, Crítica, 1987, p. 237.

[17] A. MacIntyre, *op. cit.,* 1998 y M. Nussbaum, *The Fragility of Goodness,* Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

acusado, en el litigio y en la legislación, como también en la justicia conmutativa, de los que hacen contratos o intercambios, y lo mismo en la distributiva, en la que el Estado reparte los bienes (comunes) entre los ciudadanos, se necesita esa educación de los sentimientos a la que hemos aludido.

Analogía e iconicidad

Para esta educación de los sentimientos por medio de las virtudes, esto es, para esta educación en virtudes, es muy importante lo que Peirce llama la iconicidad, y Wittgenstein, lo paradigmático.[18] Ambas cosas están conectadas con la analogía, pertenecen por derecho propio a una hermenéutica analógica. Peirce nos dice que la analogía es la iconicidad, o que el ícono siempre es análogo (y la analogía, icónica). En la enseñanza de la virtud tiene un gran predominio la mostración, más que la demostración. Es la ejemplaridad del maestro la que mueve al alumno o aprendiz. El maestro es un ícono o un modelo para el alumno. Esto concuerda con lo que Wittgenstein llama paradigma, al cual se trata uno de acercar, y, si se atiende a que respecto de él se alcanzan diversos parecidos de familia, se verá que es un contexto analógico, de analogicidad. Lo único discutible es que Wittgenstein separaba demasiado el decir y el mostrar.[19] Es poco lo que en ética se puede decir, abunda más lo que sólo se puede mostrar; y lo que se puede mostrar no se puede decir (y lo que se puede decir no

[18] Ch. S. Peirce, *Collected Papers*, C. Hartshorne, P. Weiss, A. W. Burks, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1935-1966, vol. 2, núms. 247-249 y 299; y L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, I, 51, Barcelona-México, Crítica, UNAM, 1988, pp. 73 ss.

[19] L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 4.1212.

se puede mostrar). Pero a veces, como lo hace ver San Agustín en su genial diálogo *Del maestro*, precisamente sobre la educación, que es lo que aquí nos interesa, no basta el mostrar para enseñar; se tiene que usar el decir.[20] Lo que se puede ver aquí es que, ciertamente, el decir será poco y el mostrar, mucho; pues en la educación sigue predominando el mostrar sobre el decir. Con todo, algo se puede decir, aunque sea de manera imperfecta, de eso que se cree que sólo se puede mostrar. De hecho, la analogía es el intento de juntar el decir y el mostrar, o de mostrar el decir, aunque sea de una manera muy limitada e imperfecta. Así, el maestro ganará más con lo que logre mostrar de lo que enseña en ética, de lo que pueda mostrar de la virtud; pues, si bien la virtud no se puede enseñar (no hay escuelas de prudencia, ni de templanza, etc.), se puede aprender, como lo decía Gilbert Ryle (esto es, el alumno que sea atento algo podrá sacar de su maestro).[21] Pero algo se tiene que decir, pues, si el decir es unívoco, el mostrar es muy equívoco, y sólo la analogía reduce esa equivocidad.

En efecto, para educar los sentimientos, es importante poder *decir* algo, aunque sea poco. Esto es, poder establecer o trazar algunas directrices; ellas harán que el *mostrar* tenga un sentido lo más propio posible, y no se pierda en el equívoco. Si quisiéramos sólo mostrar, nos expondríamos a ser malentendidos, malinterpretados; estaríamos atrapados en una hermenéutica equivocista. Si todo lo quisiéramos decir, nos quedaríamos cortos, no podríamos abarcar toda la riqueza contextual de lo que significa la virtud. El solo mostrar sería una especie de teología negativa, muy cara al propio

[20] S. Agustín, *Del maestro*, México, UIA, 1990, pp. 33-34 y 61-66.
[21] G. Ryle, *op. cit.*, pp. 402-414.

Wittgenstein, como ahora a Derrida.[22] En cambio, una hermenéutica analógica nos haría sobre todo mostrar, icónica o paradigmáticamente, con el ejemplo, el funcionamiento de la virtud; pero, ya que esto puede prestarse a equivocidad y mala interpretación, también posibilitará –por exiguo y limitado que sea– el decir, el presentar unas cuantas leyes, reglas o directrices, pocas pero bien claras, para no perderse.

Así, la hermenéutica que hemos descrito es analógica e icónica. Analógica, porque se contenta con un poco de decir, sin pretender extralimitarse; únicamente se evitará el silencio del solo mostrar,pues, por su parte, predominará el mostrar. Icónica, porque, si predomina el mostrar sobre el decir, adquiere una relevancia de primer orden la imagen, el ícono, el paradigma, el modelo. Y esta función paradigmática, modélica e icónica se da de manera eminente en lo que el maestro enseña de sí mismo o en sí mismo. Dado que la imagen tiene un impacto primordial sobre la fantasía o imaginación, esta hermenéutica analógico-icónica se abre a lo imaginario y no sólo a lo racional. La fantasia es un buen ingrediente en la educación de los sentimientos, ya que ella media entre la razón y la emoción, entre el intelecto y el afecto, sirve de punto de encuentro entre ellos para que en verdad se dé una *inteligencia sentiente*, como la llamaba Zubiri;[23] esto es, una inteligencia que no esté apartada de la sensación ni del sentimiento.

Resulta casi paradójico el que los sentimientos, que de suyo tienen una gran carga de subjetividad, cuando trabajan con la razón y para la razón, son los que precisamente añaden la mayor carga de objetividad a la acción humana. Por ello

[22] J. Derrida, "Postscriptum", en H. Coward, T. Foshay (eds.), *Derrida on Negative Theology*, Albany, State University of New York, 1992, pp. 283 ss.

[23] J. Zubiri, *Inteligencia sentiente*, Madrid, Alianza, 1984.

los griegos hacían tanto hincapié en la formación del carácter. Había que hacer pasar al hombre del temperamento al carácter. Ya desde los presocráticos. Muchos lo hicieron; me centraré en unos de los más antiguos: los pitagóricos. La narración de esto es interesante.

A pesar de su lejanía en el tiempo y de aquel primitivismo que tuvieron, estuvieron dotados de grandes recursos teóricos. Fueron grandes matemáticos y, al topar con los números irracionales y con la inconmensurabilidad de la diagonal, inventaron la analogia, para reducir la irracionalidad y la inconmensurabilidad. La analogía era el acercamiento proporcional, sólo aproximativo, la búsqueda de la exactitud sin poder nunca alcanzarla completamente. También asi se buscaba el equilibrio, únicamente proporcional, aproximativo, difícil y frágil. Y lo aplicaron no sólo a la matemática (aritmética, geometría, música), sino también a la astronomia, a la física, a la medicina, la ética y la política. En cuanto a la física, que abarcaba la medicina, dentro de lo que ahora llamamos antropología filosófica, nos muestran el modelo del hombre equilibrado, proporcional, el que sujeta sus emociones y sentimientos. De hecho lo aplicaban a la idea física y médica del equilibrio o proporción de los humores, esto es, el temperamento: temperar o templar los humores; pero también tenia aplicación en el alma, en la psique o psicologia, pues habia que temperar o templar los sentimientos. Esas pasiones, que se recogerán en la psicologia de Aristóteles como la concupiscible y la irascible, ya eran consideradas por ellos, aunque bajo el nombre general de *thymós*, en vistas a lograr la armonia del alma.[24] De esta manera también se aplicaba a la ética, pues el *ethos* era el carácter, además del comportamiento. Y ese carácter re-

[24] W. K. C. Guthrie, *A History of Greek Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977 (3a. reimpr.), vol. I, p. 317.

sultaba del temple hecho en la psicología, y se realizaba en la formación de virtudes. De los pitagóricos sale la idea de la virtud como término medio, de ellos la toma Aristóteles. Precisamente la prudencia era la que encontraba el término medio y en ello consistía la *areté* o la virtud, la que conformaba la vida virtuosa.

La educación de los sentimientos en ambiente intercultural

La hermenéutica analógico-icónica tiene una mayor aplicación en la educación de los sentimientos cuando se efectúa en un ambiente pluricultural o intercultural. En efecto, aquí tiene que interpretarse con mayor cuidado cuál es el sentido que tienen los sentimientos en las diferentes culturas, ya que la expresión puede no ser igual en ellas. E incluso el contenido tiene que ser visto analógicamente.

En esto hay un antecedente famoso en filosofía, a saber en la filosofía analítica, en la que, por influencia de Wittgenstein se discutió el problema llamado de *las otras mentes,* y a veces el *problema del dolor*, porque este autor se cuestionó si sabíamos exactamente lo que el otro sentía cuando nos decía: "Me duele la cabeza", ya que no teníamos acceso a su propio dolor. Es el problema de las otras mentes porque lleva a lo mismo: no tenemos acceso a las mentes de los otros y no sabemos qué sienten cuando nos dicen que algo les duele, o que sienten algo, por ejemplo amor o tristeza. Es, también, el problema de los sentimientos de los otros, por esto último que hemos dicho. Si es difícil saber lo que el otro piensa, mucho más difícil es saber lo que siente.

Un célebre discípulo de Wittgenstein, prominente filósofo analítico, a saber, Norman Malcolm, ofreció una solución a ese problema, la cual, aun cuando fue muy discutida, también fue muy aplaudida y aceptada. Malcolm sostiene que podemos saber lo que el otro siente si podemos formarnos de ese sentimiento un concepto general y luego saber aplicarlo a nuestro caso. Añade que dicha aplicación sólo podemos hacerla, es decir, entendemos lo que otro siente, por ejemplo, pena, si podemos usar el concepto general de la pena por relación con la nuestra; esto es, con las experiencias de ella que hayamos tenido. En ese sentido, cree que "no hay un sentido de la expresión 'la misma pena' tal que sea imposible para dos gentes tener la misma pena" [25] En efecto, cree que no es imposible que dos personas compartan la misma pena, porque no se trata de un conocimiento de la experiencia del otro por familiaridad, sino por descripción (según una famosa distinción de Russell). De esta manera, si la descripción de mi dolor de espalda es la misma que la del tuyo, entonces tú y yo tenemos el mismo dolor de espalda. Pero donde me parece que Malcolm exagera es al decir que compartimos el mismo sentimiento numéricamente, a saber, con identidad numérica, no genérica;[26] y más bien me parece que basta con que el sentimiento se comparta genéricamente para que se comprenda. Compartimos aquello en lo que coincidimos en la descripción. Y lo compartimos analógicamente, esto es, de manera proporcional, manteniendo cierto parecido, no hace falta que sea de manera idéntica y unívoca.

[25] N. Malcolm, "The Privacy of Experience", en A. Stroll (ed.), *Epistemology. New Essays in the Theory of Knowledge*, New York, Harper and Row, 1967, p. 145.

[26] *Ibid.*, p. 144.

Pues algo parecido sucede en el diálogo intercultural, acerca de los sentimientos y no sólo acerca de los conocimientos. Podemos comprender los sentimientos de las otras personas, y de las otras culturas, por analogía con los nuestros. Y podemos decir que comprendemos los sentimientos (o la expresión y la vivencia de los mismos) en las otras culturas por analogía con la manera en que son vividos y expresados en la nuestra. Así se forma una especie de comunidad entre los humanos, por la que compartimos (aun sea con diferencias) nuestros sentimientos y emociones, lo cual hace que podamos hablar de una condición humana,[27] si no es que de una naturaleza humana inclusive.

Conclusión

Vemos, de esta manera, cómo la hermenéutica puede ayudar en la educación de los sentimientos. Más aún, una hermenéutica analógica, para que evite los extremos del univocismo y el equivocismo, representados aquí por la imposición y la permisividad. Asimismo, es una hermenéutica analógico-icónica, es decir, centrada en la educación por modelos, imágenes, iconos o paradigmas. Tal parece que esa idea antigua de la educación por la ejemplaridad no ha podido pasar. Tenemos que acudir a la narratividad de los ejemplos, prototipos o arquetipos de virtud, con el fin de aportar a los que educan sus sentimientos cierta guía modélica. Pero también tenemos que poder señalar ciertas directrices que expliquen esos ejemplos y eviten que se malinterpreten. Nos colocamos, así, entre el univocismo del decir y el equivocismo del solo mostrar.

[27] E. Trías, *op.cit.*, pp. 33 ss.

Es preciso educar los sentimientos formando en la virtud, ya que las virtudes han regresado a la teorización más reciente de la pedagogía y la filosofía de la educación. Y la virtud es precisamente la analogía hecha vida, y la iconicidad puesta en práctica. En efecto, la formación de virtudes tiene una parte de mostración, pues siempre requerirá de ejemplo (o ejemplaridad) y de ejemplos (o modelos) que señalen el camino virtuoso; pero también se requerirá algo de explicación teórica, aunque sea poca, a fin de no perdernos en ese *mare mágnum* de los modelos que se muestran, a veces sujetos al malentendido. Con una hermenéutica que, mediante la analogía, sintetice el mostrar y el decir, y que, con la iconicidad, subraye el mostrar del modelo o imagen, es decir, con una hermenéutica analógico-icónica, se puede alcanzar mucho en la educación de los sentimientos. Y esto se hace más fructífero en el caso de la educación intercultural, donde la captación y conducción adecuada de los sentimientos se vuelve más difícil, por ser vivida y expresada de maneras diferentes.

Hermenéutica analógica, *Ethos* barroco y pedagogía intercultural

Introducción

En estas líneas trataremos de resaltar la injerencia que tiene la hermenéutica en la educación, como disciplina de la interpretación de textos, entendidos como escritos, como diálogos orales y como acciones significativas. Además, intentaremos hacer ver que se necesita específicamente una hermenéutica analógica para poder desentrañar la complejidad que estos textos encierran, conscientes de no poder acceder a la plena univocidad en la interpretación, pero sin tener que caer en la equivocidad relativista. Y, finalmente, mostraremos como modelo o factor de iconicidad el *ethos* barroco, que se muestra cargado de analogicidad, y además nos da numerosas lecciones en el ámbito de la pedagogía y la filosofía de la educación.

Sobre todo, nos interesa qué puede aportarnos una hermenéutica basada en la analogía y con el modelo del barroco, esto es, como hermenéutica analógica unida a un *ethos* barroco, al fenómeno de la educación pluricultural e intercultural. No so-

lamente que sea aplicable al tema de la educación, al que es aplicable, como veremos, sino también y sobre todo, al problema de la educación pluricultural o intercultural, a la que también es aplicable, como igualmente veremos. Ello nos dará una educación intercultural no impositiva, más atenta a las ideas y valores de la otra cultura.

La filosofía hermenéutica y la analogía en el barroco

Cuando hablamos del barroco, no es que deseemos volver a esa etapa de la historia, algo que sería absurdo por lo imposible; nunca ha sido buena la nostalgia del pasado. Se trata de encontrar en el barroco un modelo, un modelo nada más, pero nada menos, de cómo se pueden concordar y hacer convivir las diferentes culturas.[1] En el caso latinoamericano, sobre todo en la historia de México, el barroco fue el tiempo en el que las dos razas dejaron de matarse, o una dejó de matar a la otra, y se dio más fuertemente la mezcla, el cruce, el mestizaje. Ese mestizaje no solamente se advierte en la raza, en lo biológico, en lo étnico, sino, sobre todo, en lo cultural. La simbiosis de las culturas se da de manera más evidente en ese tiempo, en su arte, en los productos culturales que tendían a la estética, y que servían para mostrar un mundo en convivencia.

Pero también se da en otros modos de pensamiento. La misma filosofía, aunque ya era decididamente española, se nutre de numerosos motivos y contenidos indígenas. Muestras de ello fueron don Carlos de Sigüenza y Góngora, así como Sor Juana Inés de la Cruz. Sigüenza fue uno de los primeros en estudiar

[1] B. Echeverría, *La modernidad de lo barroco*, México, Era, 1998, pp. 173 ss.

y usar la herencia indígena. Formó un museo, con una aceptable cantidad de reliquias del pasado indígena. En su célebre obra *Teatro de virtudes políticas que constituyen a un príncipe*, cuando todos ponían ejemplos de gobernantes tomados de los griegos y los romanos, él adoptó modelos tomados de los gobernantes indígenas, con lo cual cambió el panorama, y se dió en él un mestizaje cultural muy interesante. Sor Juana, por su parte, adoptó en sus poemas muchas locuciones, estilos y ritmos tomados no sólo de los indígenas, sino también de la población negra, que era numerosa en México en esa época. Todo ello indica el afán de mestizaje cultural, de una cultura híbrida.

En el barroco, además, se recobra la hermenéutica, después de haber sufrido una disminución considerable en el renacimiento y el humanismo, que prohibían, sobre todo, la lectura alegórica de los textos, y pretendían, por ejemplo en la filología, una cientificidad rayana en el univocismo. Ciertamente, por su eclosión del simbolismo, por su proliferación del alegorismo, etc., el barroco sufrió el peligro de caer en el equivocismo, pero los grandes genios que en él se dieron lograron el analogismo. Este analogismo, al fin proporción, puede entenderse como equilibrio y armonía entre extremos, que, en este caso, eran la metáfora y la metonimia. Frente a los excesos metafóricos de los culteranos y los excesos metonímicos de los conceptistas, genios como Quevedo, Gracián y Sor Juana lograron reducir esos extremos y confluir en una actitud analogista en la que se equilibraban metáfora y metonimia.

Barroco, neobarroco y América Latina

En la actualidad este analogismo en lo barroco aún se puede encontrar, según lo han mostrado reflexiones muy importan-

tes e interesantes sobre temas filosóficos de actualidad, como es la conexión entre el barroco y la posmodernidad. De hecho, tenemos el ejemplo de Samuel Arriarán, quien ha desarrollado una hermenéutica analógico-barroca, que se presenta como proyecto filosófico latinoamericano.[2] Además, lo elabora en conexión con otros temas vigentes y acuciantes, en los que ella encuentra su prueba y su aplicación.

Para ello, Arriarán resalta el retorno a lo simbólico que se da en la posmodernidad, y, dado que el *ethos* barroco o modelo del barroquismo tiene un carácter eminentemente simbólico, es el que mejor puede ayudarnos a interpretar adecuadamente este fenómeno del posmoderno (sobre todo en gran parte de Latinoamérica). Además, entra en debate con otras interpretaciones de este fenómeno, por ejemplo, con el concepto de *hibridez cultural* de Canclini, el de *pensamiento mestizo* de Gruzinski, el de *modernidad* de Dussel, el de *ethos barroco* de Echeverría, el de *pluralismo cultural* de Villoro y el de *sincretismo* de Paz.

Para dar una mejor vertebración y mayor solidez a su propuesta, Arriarán revisa los conceptos de *renacimiento* y de *barroco*, a fin de precisar algunas semejanzas que el primero tiene con la modernidad y el segundo con la posmodernidad, pero con cuidado de evitar las simplificaciones. De ello resulta la comparación de la posmodernidad con el barroco, derivando la idea de la posmodernidad como neobarroco, pero, sobre todo, esforzándose por señalar la especificidad que encuentra el neobarroco en América Latina. Si ya de suyo se señalan

[2] S. Arriarán, "La hermenéutica analógico-barroca: una alternativa a la crisis de la filosofía latinoamericana", en V. H. Valdés Pérez (coord.), *Hermenéutica analógica y filosofía de la cultura*, Morelia, Nous, 2002, pp. 122-134.

diferencias y peculiaridades del barroco latinoamericano respecto al europeo, mucho más débese tener cuidado en el señalamiento de las diferencias y peculiaridades que el neobarroco encuentra en el ámbito latinoamericano.

Otra cosa que resulta de los análisis de Arriarán es la posibilidad de un proyecto de neobarroco como filosofía latinoamericana, más aún, como posmodernidad alternativa, como una posibilidad distinta de la posmodernidad real y efectiva que tenemos, la cual deja mucho que desear. Y se presenta, asimismo, como un proyecto filosófico que emana de Latinoamérica, pues en ella es donde tiene su fermento más apropiado y propicio.

Tanto en el caso del *ethos* barroco, como en el del neobarroco aplicado a América Latina, la propuesta de Arriarán busca tener un sesgo socialista. Y es que –no se puede negar– América Latina ha sido la que, en su filosofía, ha tenido más preocupación por el problema de la pobreza y la opresión del capitalismo deshumanizante. Pues bien, son cosas que perduran aún, y no se pueden negar o desechar de nuestro interés. Allí es donde nuestro autor insiste en excluir la exclusión, evitar una actitud excluyente y exclusiva en el ámbito social, económico y político.

Otro resultado de este trabajo es el planteamiento claro de una hermenéutica barroca, que tiene como núcleo la analogicidad, esto es, la analogía y la iconicidad, que tanto pusieron de relieve los artistas y pensadores barrocos. Sobre todo en su poesía, que hizo un magistral manejo de la metáfora y la metonimia, de modo que nos enseñan a privilegiar lo metafórico, pero sin perder lo metonímico, algo que es sumamente analógico, ya que la analogía une y equilibra las dos figuras del discurso. (Y es algo que se ve mucho en Octavio Paz, y que él señala en Sor Juana, esa poetisa barroca que supo concordar

ambas fuerzas metafórico-metonímicas, lo cual la hace eminentemente analógica).

Por ello me parece un fruto bien logrado y muy digno de nuestro interés el trabajo que ofrece Samuel Arriarán, quien ha avanzado mucho en asuntos de hermenéutica, analogía, barroco y posmodernidad. Nos deja como resultado una hermenéutica basada en la analogía y en el modelo barroco, para aplicarla, como hermenéutica analógico-barroca, a los fenómenos del pluriculturalismo y de la interculturalidad, entre ellos, la educación pluricultural e intercultural.

Algunas ideas aportadas por el barroco a la educación

¿Qué nos aporta, pues, el barroco para una teoría de la educación?[3] En primer lugar, nos da el balance entre la utilización de la metáfora, pero tensionada por la metonimia. Esto es, se puede enseñar a filosofar usando metáforas, pero sólo como punto de partida. Se puede partir de una hipótesis metafórica, que es rica, pero hay que elaborarla y tratar de llevarla a un análisis, a una metonimicidad. La metáfora no constituye todo el diálogo, sirve para él, pero debe reducirse lo más posible a conceptos, hay que desentrañar sus contenidos conceptuales, hacer análisis, explicitación, o explicación, que es lo propio de la metonimia. En este sentido, el barroco nos enseña que, así como la cadena de metonimias se rompe o escande con la metáfora, también conviene romper o escandir la cadena o proceso metafórico con la metonimia. Pero, más allá de Lacan, nos enseña que no se trata de ponerlas a pelear,

[3] S. Arriarán y E. Hernández, *op. cit.*, pp. 7-8.

sino a que vivan la una de la otra, se implican mutuamente. Por ejemplo, el discurso de Derrida, o buenos segmentos de su discurso (y lo mismo se puede decir de otros posmodernos), son verdaderas cadenas metafóricas, que requieren una escanción metonímica para que no conduzcan a la locura. De hecho, eso es lo que significa su desconstrucción: metaforizar la metonimia; pero también se necesita metonimizar la metáfora, desconstruir la desconstrucción (o desconstruir al propio Derrida).

Una segunda cosa que nos da es la salida del solipsismo. Con la tópica nos ayuda a no quedar atrapados en las redes de la crítica, que es implacable. Segismundo, en *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca, es más radical que Descartes.[4] Pero Descartes sí llega al solipsismo y conduce a él. Al subjetivismo y egoísmo, mientras que el barroco no. El barroco tiene una tensión o pulsión más comunitaria, tiende a un cierto comunitarismo, por lo que se puede decir que también tiende a la interculturalidad. Se lo da la tópica, que se ejerce y se ejercita en el diálogo, no en el monólogo, y con ello obliga a tomar en cuenta a los demás, a la sociedad. En la tópica, si no tenemos la aceptación del interlocutor o los interlocutores, no puede funcionar la argumentación; en cambio, en la crítica, que es monológica, uno mismo puede hacer las inferencias en solitario. Así, en el barroco, el sujeto es concebido como más dependiente de los demás. El que se aparta del grupo, se pierde; el que se sale de la tradición sin apoyo argumental intersubjetivo, puede caer en un callejón sin salida. No se sujeta a la tradición, abre la puerta y da cabida a la innovación, a la libertad, la subjetividad o individualida, pero pone la exigencia de la comunidad, así le pone un límite. El fundamento no

[4] C. U. Moulines, "¿Es la vida sueño?", *Diánoia*, 38, 1992, pp. 17-33.

es el yo, sino el nosotros; hay un mayor recurso (como en Gadamer) a la tradición.

El barroco no es reduccionista. Permite el conflicto. No le tiene miedo, lo aprovecha. Incluso, vive de él. No solamente tiene un aspecto racional, sino de otras suertes. Podrá verse aquí algo de maternal o femenino, no únicamente masculino. Es una especie de síntesis, es el análogo, el eterno andrógino, que ya había visto Platón, que vio después San Agustín, que vieron los alquimistas y finalmente Freud y Jung.[5] Es el ser polisémico que vive en nosotros, más allá de uno solo de los géneros. Es el mestizo de género. El barroco atiende al cuerpo, a la sexualidad. En él las mujeres tienen una voz. Una voz propia. Se ve en las obras de teatro, donde la mujer tiene un papel más destacado que en otras épocas, como más suyo. Se ve en las mujeres de Tirso, que fue un fraile mercedario; y se ve aún más en Sor Juana, que fue una monja jerónima. ¡Qué curioso! Ambos religiosos, muy de encierro, y, sin embargo, asomados desde su interior al mundo. Hasta parece que supieron entender a las mujeres desde su inconsciente, cada uno de manera tan singular y distinta. En ellos las mujeres tienen mucho que decir y enseñarnos. Sor Juana deja una defensa de sí misma que es una protesta contra todo el machismo y antifeminismo de su época y de otras. Si en todas las épocas ha habido esa opresión de género, en el barroco se levantó esa voz muy especial de la Décima Musa, en su *Respuesta a Sor Filotea*. El barroco nos da lecciones.

Finalmente, hay que decir que también el barroco nos da una aportación a la pedagogía en su conjunción de lo literal y lo simbólico. Parece recoger el sentido simbólico del medievo,

[5] C. G. Jung, *Psicología y alquimia*, Buenos Aires, Santiago Rueda Editor, 1957, pp. 359 ss.

como si tuviera en él una presencia fuerte que se había perdido con la reacción del renacimiento. Pero también recupera y conserva la búsqueda del sentido literal, que se daba en el humanismo renacentista. Ya en su naturaleza este renacimiento tuvo lo suyo de hermetismo y alegorismo; pero, en el surgimiento de la filología como ciencia y como especialidad, se ve la pugna por la defensa y cuidado de la literalidad o sentido literal en los autores, sobre todo en los clásicos. Se hacían ediciones críticas de Platón, Aristóteles, etc., y se estudiaban sus textos con el propósito explícito de recuperar lo que *en verdad habían dicho*, sin las extrapolaciones y añadidos o tergiversaciones que se les habían adherido por obra de los medievales. Esto continúa en el barroco, pero sin la pretensión de exhaustividad y completud; se busca recuperar lo que habían dicho los autores, en especial los clásicos, pero encontrando lo que pueda haber de sentido alegórico o simbólico en sus escritos.[6] Más que nada en la historia. Se escribe la historia y se lee la historia sin una pretensión única de decir los hechos, de establecer las referencias, sino también con la voluntad ideal de encontrar lo que de sentido se encierra en ellos, de modo que puedan orientar moralmente el decurso de la historia por venir, como en Vico. De esta manera se daba mayor amplitud a la sabiduría humana. No sólo asignándole una arqueología de los acontecimientos, sino una teleología y hasta utopía para abrir un sentido o dirección a los seres humanos.

[6] *Cf.* S. Arriarán y M. Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, *ed. cit.*

Algunas aplicaciones: universidad y sociedad

La educación, por ejemplo la universitaria, depende, como hemos visto, de la concepción del hombre y de la sociedad que se tenga. Un aspecto de ella es la idea que se tenga de la estructura y la función que compete a la universidad dentro de la sociedad. Si se tiene una concepción de la universidad como lugar de diálogo, es decir, de crítica y hasta de debate, se tendrá también un modelo de educación o de formación para todo ello. Si se tiene la idea de la universidad como fermento de ideas, que se originan para responder a los problemas reales y a veces candentes o urgentes de la misma sociedad; si se tiene la idea de que en ella esas ideas que se producen no se imponen, sino que se proponen y se aceptan mediante la argumentación, se educará para una actitud propositiva y argumentativa. Propositiva, para formar en los educandos una actitud abierta, libre y confiada, en la que es posible arriesgar hipótesis, conjeturas y ensayos; pero, también, en la misma medida, es obligatorio apoyar las ideas que se proponen en argumentaciones bien fundadas, que de manera responsable y seria tratan de tener verdad y coherencia, esto es, validez lógica.

Así, por lo tanto, hay una educación para el diálogo, que tiene que darse sobre todo en la universidad. Como dirían Apel y Habermas,[7] hay que educar para tener una buena competencia dialógica, para mejorar esa competencia dialogal que ya, por ser hombres, tenemos de manera natural. Condiciones

[7] K. O. Apel, "El a priori de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética", en *La transformación de la filosofía. II. El a priori de la comunidad de comunicación*, Madrid, Taurus, 1985, pp. 341-413; J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Tanrus, 1987, I, pp. 36 ss y II, 374 ss.

lógicas, epistemológicas, antropológicas y éticas del diálogo. En el lado lógico y epistemológico, hay que cultivar virtudes como la objetividad, la parsimonia y la argumentatividad. En el lado antropológico, la libertad y la apertura para arriesgar propuestas. En el lado ético o moral, la seriedad y el respeto, esto es, la relación simétrica entre los interlocutores o dialogantes. Si hay un *a priori* de la comunicación, esto es, algo innato o connatural, su realización, sin embargo, está supeditada a muchas desviaciones y malentendidos; por ello es necesario someterla a *techne*, al arte, es decir, a las disciplinas que la orientan de manera artificial/cultural, y por ello es necesario el aprendizaje.

Aunque la racionalidad y la dialogicidad son naturales al hombre, también son construidas; es decir, necesitan ser disciplinadas, como las demás fuerzas o potencialidades del hombre. La técnica o arte argumentativo no le ofrece una prótesis, sino una orientación; no trata de suplantarlo, sino de dirigirlo. Ahora que las máquinas parecen querer suplantar al hombre, y hundirnos en un maquinismo, perdido ya todo humanismo, es cuando resulta más pertinente el tomar las riendas de las capacidades naturales del hombre, para dirigirlas y potenciarlas de manera artificial, técnica, científica, cultural. Que el hombre produzca cultura de acuerdo con la natura, sin oponerse a la naturalidad, ni traicionarla ni atacarla.[8]

Pero no se gana mucho con la composición solamente del aspecto formal o calculístico del razonamiento. Tiene que recibir contenidos, tiene que manejarlos en cierta medida, para poder insertarlos en las fórmulas, en los esquemas argumentales o argumentativos. En realidad, también tienen que fomentarse

[8] Para una meditación sobre la técnica en este sentido, ver M. Beuchot, *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*, México, UIC-M. A. Porrúa, 1996, pp. 47-75.

las virtudes éticas que acompañan a las virtudes dianoéticas o epistémicas pertinentes al diálogo.

Hay que contar con que el diálogo vive *del* pluralismo, no sólo *en* el pluralismo, o si se prefiere, vive *para* el pluralismo; en efecto, el diálogo mismo presupone el pluralismo, pues donde no lo hay éste el diálogo no tiene lugar. Pero tampoco el pluralismo puede ser extremo, pues, al igual que en un monismo absoluto y cerrado, en un pluralismo irreductible el diálogo no tiene sentido; en el primero no tiene origen y en el segundo no tiene fin, es decir, en el primero no tiene punto de partida y en el segundo no tiene punto de llegada, y por ello también se invalida, pues el disenso es cada vez tan grande que al final no se llega a nada. Hay que formar virtudes como el reconocimiento y la solidaridad. La tolerancia es sólo un aspecto negativo, peyorativo, de la aceptación del otro: aguanta y soporta lo que se supone que es malo; pero el reconocimiento y la solidaridad van más allá: no aguantan algo malo, sino que buscan comprender lo diferente, aceptar lo diverso, mas también buscan la integración de lo mejor, con una especie de suspensión de lo que creemos que es mejor, de lo que pensamos que es la verdad y el bien, y, renunciando a imponerlo, aceptamos aquello que no nos parece, sólo a condición de que no vaya contra el bien común.

En vista de la necesidad de fomentar este pluralismo y de formar para él, no sólo es pertinente una educación manejada con el método hermenéutico, sino además con el modelo analógico de la hermenéutica. En efecto, la educación centrada en la hermenéutica hará al educando cada vez más apto para ejercer la interpretación crítica, y ésta es necesaria o pertinente para dar agudeza y sutileza al educando a la hora de comprender, lo cual va junto con la explicación, y ambas cosas se necesitan, sobre todo en las humanidades. En ellas el trabajo principal es el de interpretar textos, comprender tradiciones, introyectar ideas y valores de las comunidades de interpreta-

ción, así como innovar más allá de lo tradicional, pero dando cuenta de nuestra interpretación de los textos a la comunidad de interpretación, a nuestra tradición interpretativa, mediante la argumentación convincente.

Pero también una hermenéutica analógica es necesaria para formar en el diálogo. Sólo ella podrá dar la capacidad de criticar para incorporar y de criticar para rechazar. No desde una meta-filosofía, que mira desde arriba y juzga a todas las culturas, sino desde una dia-filosofía, esto es, que construye desde abajo, dialogando con las otras culturas con las que interactúa, aprendiendo de ellas y también criticándolas. Una hermenéutica analógica dará el equilibrio proporcional que permita la creación de virtudes dialógicas o dialogales tales como la apertura y la exigencia (que no se contraponen tanto), el aprender del otro y la honestidad con él. Sólo un pluralismo basado en la analogía, la cual tiene como modelo la justicia distributiva, podrá enseñar a respetar a cada quien su parte de la verdad, lograda ésta entre todos; y con ello lo enseñará a buscar la verdad en equipo, que es en lo que consiste el dialogar.

Analogía, barroco y educación intercultural

Basados en el modelo interpretativo de la analogía y del *ethos* barroco, podemos ver que tenemos un instrumento conceptual para no imponer elementos de una cultura a la otra, lo cual equivale a destruir, sino para establecer un diálogo fructífero entre las culturas reunidas, sobre todo en el salón de clase.[9]

[9] S. Arriarán, "La hermenéutica analógica frente al multiculturalismo posmoderno", *Páginas de Filosofía*, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina, año VII, núm. 9, 2000, pp. 61-67.

En efecto, un diálogo educativo intercultural unívoco solamente se preocupa de imponer una cultura y hacerla prevalecer, a saber, la más fuerte o hegemónica. Es lo que sucede cuando se va a las culturas indígenas a enseñar la cultura "occidental", enseñanza que sólo consiste en la imposición de esa cultura más fuerte y la destrucción sistemática de la cultura más débil. En el opuesto de ella, un diálogo educativo intercultural equívoco será completamente permisivo, relativista extremo, que llegará tan sólo a dejar hacer a las culturas reunidas, sin ningún resultado propiamente mestizo, sino llegando a una mera mescolanza acrítica.

A diferencia de ellos, un diálogo educativo intercultural analógico tratará de respetar lo más posible las diferencias culturales, pero con la capacidad tanto de comprender como de juzgar los elementos que no sean positivos o que sean francamente negativos. Con ello se dará la posibilidad de crítica constructiva entre las culturas, para fomentar lo que es bueno y minimizar o eliminar lo que sea nocivo. Pues cuando haya, por ejemplo, costumbres que vayan en contra de la dignidad humana, reflejada en los derechos humanos, tendrá que buscarse la corrección de esa situación.

Conclusión

Con ello, vemos la importancia de la hermenéutica en la educación. Hay que representarnos el aula, o la interrelación maestro-alumno como un texto. Y, sobre todo, como un texto polisémico, en el que se juegan muchos elementos muy complejos. Ello nos hará darnos cuenta de que la analogía es necesaria, pues ella abarca los múltiples sentidos, la plurivocidad, pero sin dejar que se deslicen y se despeñen en la equivocidad.

Y de ello encontramos un gran ejemplo en el tiempo histórico del barroco, que nos puede servir de paradigma o modelo para sacar varias lecciones. Lecciones de intersubjetividad, de diálogo y de comunitarismo para la enseñanza, en tiempos actuales en los que el subjetivismo, que empuja y encierra en el monólogo y que separa o cercena de la comunidad, ha causado tantos estragos.

En especial vemos esto en lo tocante a la educación intercultural, a saber, cómo una hermenéutica basada en la analogía y además en el modelo del barroco puede dar una pista para ayudar en ese diálogo intercultural que se realiza en el salón de clases donde no se encuentra la presencia de una sola cultura, sino que tiene que establecer y orientar un equilibrio proporcional entre las diferentes fuerzas culturales que interactúan, para evitar lo más posible que una se imponga a otra, y para poder juzgar qué elementos de una y de otra tienen que fomentarse (y no dedicarse exclusivamente a la "modernización", destruyendo las más de las veces sin ningún otro criterio contenidos de las culturas más débiles).

Hermenéutica analógica, pedagogía de lo cotidiano y educación pluricultural-intercultural

Introducción

El trabajo que se propone hacer aquí es eminentemente sobre hermenéutica; más concretamente, sobre hermenéutica analógica aplicada a la educación, a la pedagogía de lo cotidiano. Pero, además, se aplica a la educación pluricultural e intercultural. Ahora se presenta una buena oportunidad de estructurar esto más y de aplicarlo a la educación en esa modalidad de pluralidad cultural. En efecto, lo que más cuesta de la enseñanza intercultural es lo que se refiere a las prácticas, a los saberes prácticos, que tienen que ver con la más cotidiana cotidianidad.

Y es que, en el ámbito de la pedagogía, se ha mostrado la pedagogía de lo cotidiano como un modelo que funciona; y, además, se destaca la confluencia que se ha buscado entre la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano. Creo que ése es un encuentro muy fructífero, en el que una y otra corriente se podrán aportar muchas cosas y beneficiarse mutuamente. Sobre todo frente a las diversas culturas que

interactúan, es decir, en el diálogo intercultural, relativo especialmente a los conocimientos prácticos, que suelen tener marcado carácter cultural, por su origen ancestral. Una hermenéutica analógica nos permitirá evitar la destrucción intercultural, pero también la permisividad excesiva de prácticas culturales (por ejemplo las que vayan en contra de los derechos humanos).

La pedagogía de lo cotidiano

La pedagogía ha encontrado una línea muy concreta y práctica en la vertiente de la pedagogía de lo cotidiano, ya que es un llamado de atención hacia las raíces reales de nuestra vida, las cuales se clavan en la vida cotidiana y es para lo que se necesita la educación.[1] De hecho, una educación que no sirva para la vida cotidiana, no sirve de suyo. La educación, en todos sus niveles, desde el jardín de niños hasta la universidad, tiene como objeto preparar al individuo para enfrentarse con la vida cotidiana y para ayudar a otros a hacerlo. Por eso una pedagogía de lo cotidiano es muy relevante en la actualidad y siempre, ya que atina a lo que es el núcleo de intereses a los que apunta toda educación.

Asimismo, la hermenéutica tiene relevancia para las investigaciones educativas, y de hecho ya se han incorporado las teorizaciones de sus cultivadores principales, como Gadamer y Ricoeur, al ámbito de la pedagogía, donde han encontrado un lugar muy adecuado. La hermenéutica sirve

[1] L. E. Primero Rivas, *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores, 1999; *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores, 2002.

para interpretar textos, y aquí la interacción en el aula, entre maestro y alumno, y entre los alumnos mismos, es un texto que tiene que ser interpretado. De esa manera podrán comprenderse mejor las expectativas, intereses, deseos y aun afectos que se mueven en el aula. La hermenéutica se ha revelado como un instrumento muy apto para la investigación pedagógica.

Pero, además, aquí se trata de una hermenéutica peculiar, la hermenéutica analógica, que se aplica a la pedagogía de lo cotidiano, y ambas se han encontrado como complementarias y muy adecuadas la una para la otra.[2] Efectivamente, la hermenéutica se encuentra hoy en día distendida dolorosamente entre los dos extremos del univocismo y el equivocismo. El primero es el de los cientificistas que pretenden una interpretación clara y distinta, única, luminosa, que no es dable alcanzar. Pero, derrotados por eso, los segundos se llevan la interpretación hasta el relativismo, en el que toda interpretación resulta válida y no hay manera de distinguir entre una que sea verdadera y otra falsa. Pero, entre la univocidad y la equivocidad se encuentra, como medio y mediación, la analogía, y por eso ella puede evitar los excesos del cientificismo y del relativismo, y llevar a una interpretación rigurosa pero no rígida, sino suficientemente abierta, y a un conjunto de varias interpretaciones que sean válidas, pero que no se vayan al infinito.

Por eso, una hermenéutica analógica es apta para estudiar lo concreto y práctico sin perder su contacto con lo abstracto y teórico, de modo que el estudio hunda sus raíces en el suelo vital de lo particular, pero sin renunciar por completo

[2] M. Beuchot Puente y L. E. Primero Rivas, *op.cit.*

a lo universal, siempre de manera proporcional, analógica.[3] Y de esta manera podrá auxiliar en la investigación de algo tan concreto y práctico como es la vida cotidiana, pero aportando una teoría consistente que ayude a educar para ella. Porque, conviene repetirlo, una educación que no sirva para la vida cotidiana no sirve en absoluto.

De ahí la importancia de estudiar la pedagogía de lo cotidiano y la relación que ésta puede tener con la hermenéutica analógica, de modo que resulte una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. Todo eso es muy útil y promete mucho.[4] Por ser una pedagogía de lo cotidiano, se centrará en los aspectos más concretos y prácticos de las culturas, es decir, en esas pautas de conducta que más tienen que ver con los valores tradicionales y las costumbres ancestrales de una cultura más autóctona, que muchas veces la cultura dominante, como la occidental, no comprende, y tiende a desplazar o a eliminar. Es algo que vemos muy fuerte en la globalización, por lo que es conveniente atenderlo y buscarle un remedio.

Hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación. Ella se ha colocado en un lugar de primer orden en el ámbito de los saberes. Y de manera muy merecida, pues, ya que la interpretación es cierta comprensión, ahora es cuando más se necesita,

[3] M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México, UNAM-Ítaca, 2005 (3a. ed.).

[4] J. L. Suárez Gallardo (comp.), *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano,* México, Primero Editores, 2004.

ya que estamos en un momento de la historia de la filosofía en el que hay un cúmulo muy grande de teorías que no se encuentran, y hasta ambigüedades en ellas mismas. La hermenéutica trata de reducir la ambigüedad, trata de aferrar algún sentido posible y válido en la constelación de sentidos dispersos, dispares y hasta disparatados, que tenemos en la filosofía hoy.

La aplicación de la hermenéutica a la educación, concretamente la hermenéutica analógica, se justifica por la utilidad que puede aportarle para temas que son poco o nada abordados por otros enfoques teóricos. En efecto, hay muchos temas importantes en la hermenéutica que tienen relación con la enseñanza. Uno muy interesante, y que de alguna manera abordaremos aquí, es ese arduo problema, dejado por Heidegger y recogido por Gadamer, del círculo hermenéutico: cómo se da la relación entre algo individual y lo general, mientras que puede ser lo individual la comprensión de un texto específico en el seno de una tradición (a la que pertenece), que es lo general en este caso.[5] En el caso de la enseñanza-aprendizaje, se trata de aplicar contextuadamente los conocimientos generales o universales que se transmiten a un alumno o alumnos en una situación concreta y particular. Aquí surge algo que puede ser interesante para la discusión de este punto en la hermenéutica, a saber: distinguir entre entender y *comprender*, con lo cual se marcan varios grados de avance en la interpretación. No basta sólo con entender, muchas veces entendemos algo y no comprendemos su cabal significado ni su porqué. En esos casos es cuando interviene la hermenéutica, para buscar la comprensión además del entendimiento;

[5] M. Heidegger, *Hermenéutica de la facticidad*, Barcelona, Anthropos, 2000.

y, sobre todo, se necesita más cuando hay más sentidos en lo que se trata de comprender. Esto se examina a propósito del círculo hermenéutico, en la relación de lo universal y lo particular.

Pero, además, otra noción muy recurrente en la hermenéutica, a veces a pesar suyo, es la noción de *verdad*, junto con la de *realidad*. Incluso parecería que la hermenéutica está condenada a negar todo realismo y a buscar solamente una verdad del todo subjetiva. Pero no. Varios autores, como Maurizio Ferraris y yo, procuramos mantenernos en cierto realismo. Mas no en un realismo ingenuo o cerrado, sino en un realismo abierto, que sea coherente con esa diversidad de grados de adecuación al texto que ha marcado anteriormente. Se trata de un realismo analógico. Es realismo por lo que hemos dicho, que acepta algo en la realidad no construido por el hombre ni fabricado por sus intereses cognoscitivos o prácticos; y es analógico porque plantea una jerarquía de proporción respecto a la realidad, esto es, un proporcionarse a la realidad según niveles de adecuación. Por ello se acude a la noción de adecuación gradual, y a una gradación en la medida de la aceptabilidad racional, a pesar de que se plantearan para ella condiciones ideales. Es, como para Kant y para Peirce, un ideal regulativo que orienta la investigación y el diálogo o la discusión entre todos. Sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al alumno, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto completamente de significado humano para su propia vida.

Hay, igualmente, otra noción muy tratada en la hermenéutica, y que tiene que ver mucho con la enseñanza-aprendizaje: la de *tradición*, que es sumamente importante, por ejemplo, para Gadamer.[6] Hay que tratar de que la discusión sobre este

[6] H. G. Gadamer, *op. cit.*, 1977.

tema se lleve a cabo seriamente, mediante el estudio de esa compleja noción de tradición no sólo desde la filosofía, sino también desde la antropología, la sociología y otras ciencias de la cultura, para tener una idea lo más completa posible de la misma. Hay que hacer un llamado a la seriedad, por el recurso a la ciencia desde el seno de la filosofía, lo cual la beneficiará enormemente. Y es que también viene a ser necesario conectar los temas de la hermenéutica con muchos de la filosofía de la ciencia, o epistemología, para que puedan resultar fructíferos en su aplicación a la educación.

En todos estos casos, la hermenéutica analógica se ha manifestado como una hermenéutica válida y útil, por haber evitado los extremos del univocismo y del equivocismo. El primero se presenta como la imposición y la homogeneización de la educación (como la que vemos en la globalización), y el segundo se presenta como el relativismo excesivo que deja a la educación sin ningún límite ni parámetro. La hermenéutica analógica hace que no se cierre la educación, que tenga cierta apertura, pero que no quepa todo en ella, sino que alcance cierta objetividad, sistematicidad y orden.

Hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano

Por todo ello, me parece que es necesario acudir a la noción de *analogicidad* en la hermenéutica, es decir, tener un modelo de hermenéutica analógica, para evitar el escollo de la univocidad, ciertamente ideal, pero inalcanzable, y el de la equivocidad, que amenaza con hundirnos en el caos. Sólo así se podrá avanzar con cierta seguridad en este campo tan difícil y a veces movedizo, siempre amenazado por la ambigüedad, y siempre pidiendo ser rescatado y hasta arrebatado de

la misma. Este modelo interpretativo, además, es aplicado a la pedagogía de lo cotidiano, es decir, está inspirado en la cotidianidad, toma algunas ideas propias de este modelo, que es tan útil y tan concreto en su aplicación a las actividades más usuales.

Pero la hermenéutica también nos ayudará porque tiene una orientación seria y competente al momento de plantear el problema del pluralismo cultural, de modo que auxilie a resolver el problema del multiculturalismo, esto es, que nos conduzca a la construcción de un estado plural, el cual admita varias culturas sin cometer injusticia a ninguna de ellas; y que, de esta forma, la educación recoja de manera equitativa o proporcional (analógica) las diferencias dentro de un margen de semejanzas. De eso se trata en la analogía, y en esa línea debe andar una hermenéutica analógica, sobre todo planteada para la educación, ya que ésta consiste en la transmisión y la recepción de la cultura, a veces híbrida y compleja. Así, esto es difícil de plantear y de conseguir, mas precisamente por ello es tan valioso afrontar así el problema. Es lo que abrirá una perspectiva novedosa, con la cual se puede salir a otra alternativa viable.[7]

La lectura atenta de la literatura actual sobre el multiculturalismo nos hace ver que se examinan principalmente tres posturas de pluralismo cultural, para sopesarlas y ver cómo nos podemos beneficiar de sus resultados. Tales posturas son el pluralismo cultural liberal individualista, el pluralismo cultural comunitarista y el pluralismo cultural analógico. Dentro de la primera se sitúan autores como Joseph Raz, Fernando Salmerón, Javier Muguerza y Ernesto Garzón Valdés. Dentro

[7] A. Cortina, "¿Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo", en A. Cortina (coord.), *La educación y los valores*, Madrid, Fundación Argentaria-Biblioteca Nueva, 2000, pp. 61-79.

de la segunda, Charles Taylor y Luis Villoro. En la última, y entre otros, nos colocamos Luis Eduardo Primero y yo. Como se ve, aquí nos hemos dado a la tarea de estudiar y discutir no sólo a los autores extranjeros más señalados en cuanto al tema, sino también a los mexicanos.

Es decir, una hermenéutica analógica aplicada a la pedagogía de lo cotidiano hará que se eviten los extremos del univocismo y del equivocismo en la educación cotidiana. Una educación cotidiana univocista impondría las mismas pautas de conducta a todos, para que la resolución de los problemas de la cotidianidad sea homogénea y sin creatividad. Una educación cotidiana equivocista dejará que cada quien se las arregle como pueda, a la hora de resolver los problemas que la misma cotidianidad plantea, en una falta de síntesis y de esquema. En cambio, una educación cotidiana analogista buscará ordenar o sistematizar lo más que sea posible las pautas de conducta para que la resolución de los problemas tenga más o menos la misma estructura, pero dejará abierto un buen espacio a la creatividad, al hallazgo, a la inventiva.

Conquistas

Un primer objetivo es plantear de manera lo más elaborada que se pueda una síntesis de lo que es esa hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano, que se desea aplicar a la educación, sobre todo en Latinoamérica, y de manera especial a esa situación de diversidad cultural que presenta, para llegar lo más que sea posible a un pluralismo cultural abierto, a saber, un pluralismo analógico.

Un segundo objetivo es poner a prueba, por la comparación y la crítica, los tres modelos de pluralismo cultural (liberal, comunitario y analógico). De esta manera se sopesa lo que se puede rescatar de cada una de esas posturas, sobre todo en vistas a ser aplicado a la educación. Así se aprovecha el pluralismo analógico, para aplicarlo a las nociones de racionalidad y de cultura. Con ello vamos elaborando un modelo propio, que resulta ya una aportación junto con las demás propuestas. Es un modelo alternativo, que se beneficia de elementos bien cribados de los otros, y que además contiene construcciones propias. Es el modelo hermenéutico analógico, que puede redituar muchos beneficios al ser aplicado a la docencia. Es, por lo demás, una propuesta latinoamericana, basada en algo tan propio de nuestros países y tan definitivo para su identidad como lo es la praxis cotidiana.[8]

Un tercer objetivo es aplicar este instrumental hermenéutico a la pedagogía, en forma de filosofía de la educación. En este momento se conjuntan la antropología, la filosofía de la cultura, la ética y la política, de modo que resulte un estudio sobre el pluralismo cultural que sea útil y bien dispuesto para orientar no sólo la discusión, sino incluso la aplicación de las nociones filosóficas al campo concreto de la pluriculturalidad, en mayor medida para la pedagogía. Todos somos conscientes de lo necesario y urgente que es esto en muchos ámbitos, pero más que nada en nuestro país, donde vemos que hay culturas que padecen menoscabo e injusticia. Las reflexiones de esta investigación son, por ello, algo que viene muy a cuento para iluminar esta situación desde la filosofía, la cual, de esta manera, muestra que puede ser aplicada a los

[8] J. M. Martín Patino, "Educar para vivir juntos", en A. Cortina (coord.), *op. cit.*, pp. 81-107.

problemas concretos y acuciantes, y que no siempre se queda enredada en las abstracciones vacías.

Sobre todo lo es, como he dicho, para abrir camino en el terreno de la filosofía de la educación. Una teoría de la educación siempre supone una filosofía, una cosmovisión filosófica; pero, además, si no tiene una filosofía adecuada, corre el peligro de ser ciega respecto a los valores y principios que se requieren para formar un tipo concreto de ser humano. Mas, sobre todo, una teoría de la educación supone una filosofía en la medida en que presupone una imagen de ser humano que es la que trata de alcanzar. Es lo que va a conseguir justamente por medio del proceso educativo. Y si no se tiene cuidado con dicho paradigma o icono de lo humano, que compete a la antropología filosófica, tendremos técnicas muy poderosas de la enseñanza, pero desencaminadas y faltas de una finalidad precisa y conveniente para que las oriente. La filosofía siempre está encargada de aportar, como decían Emmanuel Kant y Charles Sanders Peirce, el ideal regulativo de la razón, en todas las formas en las que pueda ser aplicado.[9]

Por lo tanto, una hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano da un espacio a la educación para que no haya imposición ni libertinaje, extremos en los que se ha caído muy frecuentemente en la historia de la educación.[10] Pero, más que nada, esto se ve actuante en la educación pluricultural o intercultural. En efecto, una educación intercultural unívoca será impositiva, impondrá los parámetros de una cultura, precisamente la dominante. Una educación intercultural equívoca dejará al garete la formación intercultural, al permitir que cada quien haga lo que quiera, que cada cultura repita acríticamente

[9] P. Ricoeur, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, UIA-Siglo XXI, 1995.

[10] J. Piaget, *Psicología y pedagogía*, México, SEP-Ariel, 1981, pp. 160 ss.

lo que ha hecho. En cambio, una educación intercultural analógica permitirá respetar lo más posible las diferencias culturales, pero, al mismo tiempo, poder establecer algo de universalidad, respecto a lo cual se pueda criticar a las distintas culturas en juego. Y esto será, precisamente, algo construido en el diálogo intercultural, por las distintas culturas participantes, que aprenden de unas y otras, y se critican las unas a las otras. Pasemos, por ello, a la aplicación al ámbito de la educación que se da en la interculturalidad.

Aplicación a la educación intercultural

Como vimos, la pedagogía de lo cotidiano tiene una gran vigencia, porque ahora se centra mucho la educación en los menesteres de la vida concreta y práctica. De hecho, uno de los temas de la educación es el de la praxis, o las prácticas que se tienen en las distintas culturas. Esto cobra un mayor relieve cuando se trata de la enseñanza de prácticas concretas, por ejemplo ancestrales. Una cultura puede ver como inútiles o falsas las prácticas ancestrales de otra cultura, sobre todo si se les ve desde la ciencia actual (por ejemplo, la cultura indígena vista por la occidental). Pero lo curioso es que dichas prácticas ancestrales, aun cuando no sean tan eficientes como otras más recientes, brindan un sentido, y en esa línea tienen su eficiencia propia. Por ejemplo, algunas curas chamánicas tienen mayor eficacia en lo psicológico que en lo biológico, y con ello puede decirse que cumplen una función importante.

La pedagogía de lo cotidiano tiene la ventaja de que ya de suyo confiere gran importancia a las prácticas. Incluso en el fondo tiene el supuesto de que todos los saberes, todos los aprendizajes, tienen que servir para la praxis concreta y cotidiana. Esto es algo que en la educación indígena es prioritario

y, por ello, es algo característico de esa cultura frente a la otra, concretamente la occidental.

También puede decirse que la praxis es importante para la cultura occidental, o no indígena, pero la experiencia ha mostrado, en el ámbito intercultural, que para las culturas autóctonas el aprendizaje de las prácticas tiene mayor relevancia. Las prácticas de la cultura occidental están marcadas por su mayor eficacia; se podría decir que están situadas en el eje de la referencia. Las prácticas de la cultura indígena están marcadas por su menor eficacia pero mayor significación. Puede decirse que están situadas en el eje del sentido.[11]

Por eso, al señalar eso que es tan nuclear o central en las culturas, como es la simbolicidad, se encuentra que la cultura occidental es menos simbólica, y la indígena está más cargada de simbolismo. Eso implica una calidad de vida diferente, una concepción distinta de la vida misma; mientras que las culturas indígenas luchan y resisten para conservar lo más que se pueda su acervo simbólico, que es lo mismo que su carga de sentido, las culturas occidentales buscan más el cambio, el "progreso", la evolución, y no dan tanta importancia a la carga simbólica que contienen.

Inclusive puede decirse que, mientras que las culturas indígenas pelean por salvaguardar lo más que les es posible la carga simbólica o de sentido que transportan, la cultura occidental ha perdido mucho de ese contenido, ha sufrido grandes pérdidas en su capital simbólico, en la fuerza que da el sentido, y éste es su principal problema ahora: la pérdida de significado, la búsqueda de orientación. Es claramente un punto en el que debe aprender de las otras culturas. Ciertamente es-

[11] M. García Amilburu, *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la educación*, Madrid, Dykinson, 2002, pp. 106 ss.

tas culturas indígenas deben esforzarse por aprovechar e incorporar todos los avances científicos y técnicos de la cultura occidental que sea posible incorporar, pero también dicha cultura debe aprender de las culturas indígenas a proveer su falta de símbolos, de significado, de sentido. Así, mutuamente se enseñan las culturas en su interacción, y así se benefician las unas a las otras.

Por ejemplo, hay una especie de conformidad o acuerdo en que se respeten los derechos humanos, o los mínimos de justicia e igualdad, contra los cuales no puede ir ninguna de las culturas en juego, ni la predominante ni las más débiles. Y puede pasar que unas y otras atenten contra esos derechos; por ejemplo, tanto la cultura dominante como las culturas más débiles manifiestan la presencia de prácticas o costumbres que van en contra de la dignidad de las mujeres, aunque sean diferentes en una y otra. En ese caso, tiene que haber la manera de hacer ver a unas y otras esta violación de los derechos humanos, o mínimos de justicia e igualdad, ciertamente con el diálogo y la persuasión, no con la violencia (la cual se dejará como último recurso, cuando no quede ningún otro).

Conclusión

Hemos podido ver que la pedagogía de lo cotidiano tiene una buena oportunidad de aplicación a la educación intercultural y, sobre todo, tomando como fundamento la hermenéutica analógica. Esto es así porque la educación, en general, tiene la pretensión de preparar al individuo para la vida cotidiana. Y todavía más sucede esto cuando se trata de educación intercultural, pues lo que más se pone en tela de juicio no son los contenidos científicos o teóricos, que por lo general se reci-

ben de la cultura dominante, como, en el caso de las culturas indígenas, reciben la enseñanza científica y tecnológica de la cultura occidental. Pero lo que más importa, en el caso de las culturas indígenas, son las prácticas, es decir, las prácticas ancestrales, cargadas de simbolismo, que no alcanza a entender el occidental, y combate por considerarlas anacrónicas o anticientíficas. Mas, como es sabido, el símbolo (en sus formas de poesía, mitos y ritos) tiene el poder de dar sentido, y eso no alcanza a darlo la cultura occidental, la cual es conocida como muy carente de ese elemento de sentido (aunque sea muy rica en referencia objetiva o científico-tecnológica).

Por eso resulta indicada una hermenéutica analógica para la pedagogía de lo cotidiano, en el caso principal de la educación intercultural, porque ella evitará que se caiga en el univocismo en el que la cultura dominante impone sus pautas de conducta a las culturas más débiles, y también evitará que se caiga en el equivocismo de dejar que todas las culturas hagan lo que quieran, aunque sea falso o nocivo. Un analogismo en este punto consistiría en que se procure respetar y reconocer todos los elementos que se pueda de las diversas culturas, pero bajo la criba o crítica de que no sean nocivas para la comunidad cultural que así se conforma.

Multiculturalismo, pluralismo analógico y derechos humanos. Su enseñanza

Introducción

En este capítulo intentaré aplicar la hermenéutica al fenómeno de la pluricultura y de la interculturalidad para ver la posibilidad de que se comprendan y valoren los derechos humanos. Es necesario interpretar las culturas, esto es, comprenderlas y valorarlas, para poder hacer que, a su vez, comprendan y valoren adecuadamente los derechos humanos. En efecto, creo que el filósofo, aun cuando se encuentra situado culturalmente, es decir, a pesar de que tiene un conocimiento relativo a una cultura, que es la suya, puede también dialogar con otra cultura y hasta hacerse habitante o mestizo de muchas de ellas, e incluso, por ese camino dia-filosófico, abducir el significado de los derechos humanos, más allá de su propio contexto, de modo que pueda enseñar a otros esa comprensión, así como la valoración más adecuada de tales derechos.

Suele distinguirse entre el multiculturalismo y el pluralismo cultural, pensando que el primero es el hecho y el segundo es el modelo con el que se trata de explicar o de resolver; también se distingue ahora entre éstos y la interculturalidad, ya que recientemente se insiste mucho en ella como implicando la idea de que las culturas interactúan, sin que se pueda impedir que lo hagan, pues cada vez están más interconectadas. Es decir, se busca que las cosas de la sociedad: las instituciones, los derechos, etc., tengan ese carácter intercultural que las haga no solamente preservarse como si se guardaran en reservaciones o *appartheids*, sino que sean compartidas lo más que se pueda por las diferentes culturas que conforman los Estados. Trataremos de ver cómo se da este pluralismo cultural y esta interculturalidad respecto a los derechos humanos.

Además, la hermenéutica se ha mostrado útil en estos asuntos, y puede ayudar a disminuir, si no a resolver, los problemas que brotan de estos hechos sociales sobre los que urge reflexionar, porque son fenómenos acuciantes en nuestras sociedades. Pero, sobre todo, se requiere diferenciar las hermenéuticas para ver qué tipo de modelo interpretativo es el que conviene al problema que planteamos, por eso queremos abordarlo no desde una hermenéutica sin más, sino desde una que supere los extremos del univocismo (interpretación única para los significados en cuestión) y del equivocismo (múltiples interpretaciones irreductibles y sin ninguna unidad), para acceder a una hermenéutica analógica (que permita varias interpretaciones válidas, pero reductibles a cierta unidad y coherencia).[1]

[1] M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, UNAM-Ítaca, 2000 (2a. ed.).

Por ello, en este capítulo comenzaré tratando de explicar cuál es la estructura y la función de una hermenéutica analógica, que nos sirva como instrumento para comprender a otras culturas (lo cual requiere capacidad de comunicación o de cierta universalización) y al mismo tiempo actuar con respeto a sus diferencias (particulares). Luego pasaré a explicar cómo la hermenéutica analógica permite oscilar entre el universalismo y el particularismo, sin ser completamente lo uno o lo otro; y, finalmente, lo aplicaré al problema de los derechos humanos en un contexto pluricultural.

Planteamiento del problema

Entendemos por *derechos humanos* los derechos que el hombre tiene por el solo hecho de ser hombre. Gran parte de los filósofos que han tratado de fundamentarlos filosóficamente coinciden en asignar ese peso fuerte a la dignidad humana; tales derechos, pues, están relacionados con la dignidad humana, pero se supone que esa dignidad humana es universal, es decir, la tenemos todos los hombres por igual. Aquí se implica una universalidad completa y distributiva, a saber, la tienen todos los seres humanos, igualmente y en todo lugar y momento, en cualquier situación en que se encuentren: incluso el asesino o el retrasado mental tienen esa misma dignidad que atribuimos a los hombres normales o virtuosos.

De esto se sigue que los derechos humanos tienen una universalidad inalienable; si se les quitara, dejarían *ipso facto* de ser derechos humanos, para quedar reducidos a derechos de ciertos grupos humanos, pero no de todos. Por eso es importante asegurarles su universalidad, la cual se enfrenta a la particularidad, ya que todo universal está realizado en lo particular,

pues se haya concretizado, y eso lo hace en lo singular, en lo temporal, histórico y cultural. De ahí que haya una relación problemática de los derechos humanos con las culturas en las que se realizan, e incluso, a veces, con los individuos que los cumplen y protegen.[2]

De ahí resulta que, a pesar de que los derechos humanos tienen una aspiración universalista, encuentran problemas o conflictos cuando se dan en una sociedad pluricultural y, por lo mismo, intercultural; pueden ser interpretados de maneras distintas (a veces radicalmente distintas), y tenemos que saber qué se puede hacer cuando se den esos conflictos al entenderlos y/o al valorarlos. Cuando distintas culturas conviven, en países vecinos o en el mismo país, puede darse el caso de que tengan diferentes concepciones de los derechos humanos. Las situaciones más extremas son: *1)* la de que alguna cultura no los conozca o no los entienda, o *2)* a pesar de haberlos conocido y entendido, no los reconozca ni los ponga en práctica, y, sobre todo, cuando *3)* los viola sistemáticamente.

En el caso de que una cultura no los conozca o los reconozca, esto es, que los rechace o no los cumpla, ¿qué hacer con ella? A algunos, más univocistas, les parecerá que hay que someterla por la fuerza, y obligarla a cumplir derechos tan fundamentales; a otros, más equivocistas, les parecerá que hay que respetar su idiosincrasia y dejar que actúe como quiera, al fin que es lo que ha hecho siempre. Sin embargo, ninguna de esas dos respuestas parece satisfactoria, por el exceso que comportan. En realidad, son pocas las culturas que sustentan posturas tan extremas; más bien se dan las que buscan una postura intermedia, pero en ello hay una gran diversidad, y es lo que

[2] M. Beuchot, *Filosofía y derechos humanos*, México, Siglo XXI, 1993; *Derechos humanos, iuspositivismo y iusnaturalismo*, México, UNAM, 1995; *Derechos humanos. Historia y filosofía*, México, Fontamara, 1999.

trataremos de examinar ahora, a saber, los diferentes pluralismos, pues serán muy diversos según la perspectiva desde la que sean planteados. Por ejemplo, uno será el pluralismo univocista, otro el equivocista y otro el analógico.[3]

Igualmente factible es que no se dé una situación tan extrema como la que se ha descrito, sino sólo que los derechos humanos se entiendan de manera diferente, o sean vistos así únicamente en parte; pongamos por caso, que no se reconozcan los derechos de las mujeres, o los de los niños, etcétera. Ésta es, de hecho, la situación más frecuente, pero sigue siendo, también, problemática. ¿Cómo hacer para que se reconozcan estos derechos? Inclusive puede tratarse de una situación menos grave, y que se reduzca a que los interpreten de manera distinta. Pero, entonces, ¿cómo llegar a un acuerdo? Siempre es necesario el diálogo.

Una cosa que parece clara es que se trata a toda costa de evitar el recurso a la violencia y a la imposición, las cuales se han usado en ocasiones para defender los derechos humanos, porque no quedaba otro recurso; pero hay que confiar en que el diálogo bastará para hacer conocer, o comprender y/o valorar los mencionados derechos. Mas, principalmente en ese caso, es preciso tener una teoría acerca del multiculturalismo, del pluralismo cultural y de la interculturalidad, que nos capacite para dialogar adecuadamente sobre esos derechos con otras culturas. Y aquí la reflexión filosófica adquiere gran importancia, pues ella es la encargada de aportar razones que puedan convencer de algo, máxime cuando se trata de algo tan decisivo para la convivencia pacífica y que nos concierne a todos.[4] Sobre todo la actividad filosófica tiene por

[3] J. A. Salcedo Aquino, *op. cit.*

[4] L. Olivé, *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós-UNAM, 1999.

cometido –a través de esa rama suya que es la hermenéutica– propiciar el entendimiento y limar las asperezas o dificultades que estorban ese diálogo intercultural.

Como producto de ese trabajo filosófico, de aclarar conceptos y tratar de acercar los que son diferentes en las culturas en diálogo, lo que alcancemos de claridad sobre estos puntos repercutirá en el planteamiento de ciertos derechos colectivos (o comunitarios) como son los derechos culturales, a saber, el derecho de un grupo a preservar su cultura, su lengua, su religión, sus costumbres, etc., algo muy presente en el contexto pluricultural e intercultural. Y es que puede ocurrir que entre sus creencias o costumbres haya cosas que se considere que van contra los derechos humanos, y entonces tengan que rechazarse o modificarse. Siempre está la prioridad de velar por el cumplimiento de tales derechos humanos, tan necesarios, y, en concreto, para nosotros, tratar de que sean enseñados convenientemente, de modo que, aun interculturalmente, se llegue a eso que ya lleva mucho tiempo llamándose *una cultura de los derechos humanos*, y que todos deseamos.

Reflexión sobre la aplicabilidad de la hermenéutica analógica a los derechos humanos en un ámbito intercultural

La hermenéutica puede ayudar en el diálogo acerca de los derechos humanos, concretamente como hermenéutica analógica. A partir de allí surgirán otras aplicaciones, pero primero necesitamos tener suficientemente claro qué es esta propuesta hermenéutica. En ella se trata de darle un modelo pluralista, es decir, un tipo de pluralismo, y se procura, además, que sea uno que permita una adecuada interacción, esto es, una ade-

cuada interculturalidad. Es la búsqueda de la comprensión y el enjuiciamiento abiertos y respetuosos en el diálogo intercultural.

Ahora nos encontramos casi siempre, como es el caso en México, con un país que tiene varias culturas, ya sea que tengan mucho tiempo conviviendo, ya sea que algunas de ellas sean de reciente aparición (por inmigración, por ejemplo).[5] Para el diálogo intercultural una cosa que se requiere mucho, según señala Gadamer, es la formación; ella permite comunicarse mejor con los demás, sobre todo con los diferentes.[6] Esa formación incluye no solamente el estudiar la propia cultura, esto es, la propia tradición, sino también las otras tradiciones, las culturas que conviven con la nuestra.

Y esto ayuda a lograr comprensión y crítica adecuadas en cuanto al diálogo sobre los derechos humanos, pues es cierto que los derechos humanos tienen una vocación a la universalidad,[7] pero también lo es que tienen una realización concreta en contextos particulares o específicos. Por ello conviene poder dialogar con las otras culturas para poder ponerse de acuerdo acerca del cumplimiento y protección de derechos tan importantes. El diálogo intercultural es posible, con la condición de tener el instrumental interpretativo conducente a la comprensión entre las culturas dialogantes, evitando el univocismo de la cerrazón, que es incomunicación, y el equivocismo de la apertura excesiva, que también es incomunicación. Tiene que ser un diálogo analógico.[8]

[5] L. Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas,* México, Paidós-UNAM, 1998.

[6] H. G. Gadamer, *op. cit.*, 1977, pp. 38 ss.

[7] M. Beuchot, *Derechos humanos. Historia y filosofía, ed. cit.*, pp. 61 ss.

[8] J. A. Salcedo Aquino, *Multiculturalismo. Orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista,* México, UNAM–Plaza y Valdés, 2001.

Por eso lo que buscamos aquí es algo que haga compatible, en el caso de los derechos humanos, el que sean diversamente entendidos en distintas culturas y, sin embargo, comprendidos y valorados lo más unitariamente que sea posible, dada su vocación de universalidad. Enfrentamos aquí el problema de la universalidad y la particularidad. Pues bien, como ya algunos se han esforzado por mostrar, no es necesario renunciar a toda universalidad para salvaguardar las particularidades, ni es necesario sacrificar lo particular para asegurar algo de universalidad. ¿Qué nos puede brindar esto? Será algo que nos haga ver que son compatibles una cierta universalidad y una cierta particularidad, esto es, no la universalidad sin más ni la particularidad sin más, sino matizadas, como una racionalidad intercultural (tal vez transcultural) o una interculturalidad suficientemente racional, frente a los relativismos extremos de hoy en día.

Pues bien, creo que para esto nos servirá de instrumento una hermenéutica analógica; esto es, la hermenéutica nos ayudará a ser sensibles con los contextos, con las particularidades; pero lo analógico nos ayudará a no perder la advertencia de una cierta unidad en medio de las particularidades, de los fragmentos, ya que desde siempre la analogía ha sido el instrumento conceptual que ha servido para concordar y hacer coherente lo plural y lo igual, a través de la semejanza. Esto puede ser aplicado al problema de los derechos humanos en un mundo contextuado, de culturas múltiples y diferentes.[9]

Así, pues, la hermenéutica puede ser un instrumento útil para el estudio de las culturas y la comprensión o comunicación entre ellas. Y una hermenéutica analógica nos ayudará a

[9] M. Beuchot, "Interculturalidad", en A. Ortiz-Osés-P. Lanceros (dirs.), *op. cit.*, pp. 376-383; J. A. Marina, "Interculturalidad", en J. Conill (coord.), *op. cit.*, pp. 222-228.

ver lo que tengan de común, sin perder lo diferencial, e incluso resaltándolo más; o, si se prefiere, nos ayudará a captar las diferencias entre las culturas, sin perder la capacidad de captar ese algo común que, aun cuando es poco y aparece como anodino, es importantísimo, y es lo que nos hace acercarnos, algo sin lo cual sería imposible comunicarnos interculturalmente, y, dado que algo se puede lograr de esa comunicación, sin ello quedaría absolutamente inexplicada.

Es cierto que en esa comunicación intercultural hay pérdida de significado, hay empobrecimiento de sentido, no se alcanza la riqueza de la vivencia que cada cultura tiene de sus propios símbolos. No hay como ser miembro de una misma cultura para comprender y participar de sus significados. Pero también es posible, precisamente por medio de la analogía, compartir los símbolos de otros, reducir el aislamiento, disminuir el silencio, encontrarse en el diálogo suficientemente.

Universalismo y particularismo

Los derechos humanos tienen un innegable aspecto de universalidad, podríamos hablar de una irrecusable vocación a la universalidad. Sin ello dejarían de ser esos derechos que se desea que el hombre tenga por el hecho de ser hombre y en todas partes y en todo tiempo. Hay algo universal en ellos sin lo cual dejarían de ser ellos mismos. Pero también hemos visto que hay una realización particular, una encarnación concreta y una puesta en práctica que los hace encontrar una realización múltiple. Texto y contexto se unen aquí para deparar una legalidad universal pero dada en un contexto particular. Dependiendo de ese contexto encontrarán realizaciones diferentes. Con todo, no pueden ser tan diferentes, esa

diferencia debe tener un límite. Por la misma razón, dejarían de ser lo que son. La práctica de los derechos humanos tiene cierta elasticidad, cierta variabilidad que permite diferentes matices, pero también dentro de ciertos límites, hay un margen de variación fuera del cual ya dejan de ser derechos humanos. Se da la violación de los mismos, se deja de respetar la dignidad de las personas.

Precisamente para ubicar este margen de variabilidad, para ajustar los límites hasta los que puede extenderse la diversa aplicación de los derechos humanos sin que se difuminen, se requiere de la hermenéutica. Y aquí es donde se manifiesta singularmente útil una hermenéutica analógica, es decir, una que evite el exceso univocista, según el cual los derechos humanos han de ser aceptados sin ninguna diferencia y a rajatabla, sin dejar ningún margen a la variación, a los matices de aplicación y de realización;[10] que también evite el exceso equivocista, según el cual los derechos humanos se dan de acuerdo con la cultura que los realiza o los aplica, aun cuando llegue un momento en que no se reconozcan ya o no se pueda decir que siguen siendo los mismos derechos humanos que se señalaban en un principio. Entre esos dos excesos se coloca una hermenéutica analógica que trata de dejar el margen más amplio de variación para que los derechos humanos sean diferenciadamente aplicados y realizados en las distintas culturas, pero sin llegar a un relativismo tal que los diluya y acabe con su propio constitutivo. En esta mezcla de universalidad y particularidad, o de universalidad particularizada (por ser matizada), se cumple la analogía, la analogicidad, es lo que distingue y caracteriza a una hermenéutica analógica.

[10] N. Conde Gaxiola, "Iusnaturalismo y hermenéutica analógica en la fundamentación filosófica de los derechos humanos", *Estudios jurídicos,* UIC, núms. 16-17, 2002, pp. 399-409.

Esta universalidad particularizada, o particularidad universalizada, permite dar cuenta de las exigencias que ponen las diferencias culturales para la encarnación práctica de tales derechos, y también de las exigencias de universalidad que contienen esos derechos por su misma naturaleza. No pueden renunciar a la universalidad que los caracteriza, pero no pueden entender esa universalidad como una universalidad unívoca, tiene que ser análoga; e igualmente, no pueden desconocer la particularidad con la que se realizan en las culturas concretas, es decir, no pueden adoptar una particularidad equivocista, tienen que adoptar una particularidad analógica. Sólo de esta manera se podrán balancear y equilibrar lo universal y lo particular en el caso de la realización concreta de los derechos humanos en el ámbito intercultural. Hay que potenciar lo más que se pueda lo particular, pero sin perder la capacidad universal, en el caso de los derechos humanos. Hay que dar más actualidad a lo particular, es decir, privilegiarlo, dada la gran potencialidad que se encuentra en lo universal. En el caso de los derechos humanos, hay que favorecer su matización o diversificación lo más que sea dable, pero siempre sin romper la tensión hacia lo universal que ellos mismos tienen, pues lo universal velará por sí mismo, pero lo particular es más delicado y fino, y, por lo mismo, más susceptible de quebrarse y perderse.

El contexto concreto: el caso de los pueblos indígenas

Se da, además, el problema de la pugna que encuentran a veces los derechos individuales y los derechos grupales. A veces hay conflictos entre ellos. Algunos derechos que se reclaman

como grupales van en contra de derechos individuales, como en el caso de que la sociedad tiene derecho a que la defiendan sus hijos, como soldados, y eso implica que a los jóvenes que son reclutados se les envíe a la muerte, con lo cual se les lesiona el derecho fundamental a la vida. O costumbres ancestrales, por ejemplo, relativas a las mujeres, quieren ponerse como derechos grupales, pero van contra la dignidad de éstas, es decir, contra sus derechos individuales.

Con todo, a pesar de todos los problemas que puedan plantearse, en México tenemos la ventaja de que los pueblos indígenas (o la mayoría de ellos) reconocen y aceptan los derechos humanos individuales, aun cuando reclaman para sí algunos derechos comunitarios o grupales, los cuales cada vez son más reconocidos. Hay, en efecto, derechos comunitarios reconocidos, y ahora derechos humanos comunitarios, ya no sólo individuales. Muchos de esos derechos humanos comunitarios son derechos culturales, como el derecho a la pervivencia de una cultura, de una lengua, etcétera. Ya los titulares no son las personas individuales, sino los grupos.[11]

Mas para la concientización, apoyo y promoción de estos derechos humanos grupales y culturales, se requiere una educación en la apertura y aceptación de otras culturas, se requiere una educación multicultural y, sobre todo, intercultural. Es decir, no sólo una educación en la que se respetan las otras culturas, pero no se les toma en cuenta, sino una educación en la que las culturas conviven y dialogan. Eso es propiamente intercultural, lo que hace la verdadera interculturalidad. Y para ello se requiere sobremanera una educación en la que se tomen muy en cuenta ciertas virtudes indispensables para la convivencia

[11] N. López Calera, *¿Hay derechos colectivos? Individualidad y sociedad en la teoría de los derechos,* Barcelona, Ariel, 2000, pp. 117 ss.

pluricultural, como son el respeto y el reconocimiento. Están conectadas con la solidaridad o amistad social, es decir, con una especie de generosidad para aceptar al otro, al diferente, al que pertenece a otra cultura distinta.[12]

Los derechos humanos, en un ambiente multicultural, además, necesitan esa apertura que hemos mencionado acerca de las distintas interpretaciones de ellos, ya que, según hemos dicho, en las diversas culturas pueden hallarse diferentes interpretaciones de los derechos humanos, y esa diferencia tiene que reducirse de modo que no se lesionen y que no pierdan su propia naturaleza de derechos humanos. Esto incluye la preservación de su universalidad, pero dentro de las variantes aplicativas que sean aceptables, o, si se prefiere, la salvaguarda de su diferencia, pero sin perder la universalidad que requieren para ser tales. Ello se logra con la hermenéutica analógica, que evitará una aplicación unívoca de los derechos humanos en las diferentes culturas, la cual destruye toda diferencia, y también una aplicación equívoca de los mismos en las culturas diversas, en la que no quede de ellos más que el nombre.

De hecho, como muy bien lo reconoce el profesor José Rubio Carracedo, de la Universidad de Málaga, la ética intercultural tiene como núcleo fuerte o contenido básico los derechos humanos: "Desde la perspectiva del diálogo intercultural las disputas internas en el seno de la ética occidental (entre deontologistas y consecuencialistas, entre la ética del bien y la ética del deber, etc.) se nos antojan casi disputas por bagatelas. A estas alturas no es posible, por un lado, que la ética occidental se unifique más que centrándose en los derechos humanos

[12] J. Escámez, "Educación intercultural", en J. Conill (coord.), *op. cit.*, pp. 132-140.

como contenido básico de la ética intercultural; y, por otro, no me cabe duda de que los derechos humanos resumen lo mejor de la herencia ética de Occidente"[13] Sólo habría que añadir que no únicamente es herencia de la ética occidental, sino también de las culturas indígenas, aunque de manera un tanto diferente, es decir, analógica.

Conclusión

De esta manera, se ve cómo la filosofía puede ayudar en la teorización y la defensa de los derechos humanos. En cuanto a lo primero, a través del estudio de su fundamento filosófico; respecto a lo segundo, propiciando una educación en derechos humanos que tome en cuenta los valores de las distintas culturas, a veces en conflicto, para llegar a un equilibrio. Asimismo, esa disciplina de la filosofía, que es la hermenéutica, será de mucha utilidad para aprender y criticar a otras culturas en cuanto a su práctica de los derechos humanos, esto es, en el diálogo intercultural acerca de éstos, ya que es un instrumento para la interpretación, y aquí se necesita interpretar al otro, para llegar a una comprensión de él mismo.

Es verdad que siempre habrá pérdida de significado, insuficiencia de comprensión, pero la hermenéutica podrá acercarnos lo más posible al conocimiento de los que son diferentes de nosotros, las otras culturas. Sin embargo, se necesita una hermenéutica que supere el univocismo reduccionista de los que quieren que todas las culturas lleguen a la identidad, perdiendo sus diferencias y, así, sus riquezas;

[13] J. Rubio Carracedo, "Ética intercultural", en J. Conill (coord.), *op. cit.*, p. 151.

y también el equivocismo relativista de los que desean que todas las culturas se preserven en todo lo que tienen, aun en las cosas que van contra los derechos humanos; en cambio, se requiere proteger lo más posible las diferencias culturales, pero acercándolas incesantemente al cumplimiento de lo que contienen esos derechos universales e inalienables. Esto podrá hacerlo una hermenéutica analógica, intermedia entre esos dos extremos y, además, con la capacidad de lograr universales análogos, matizados y diferenciados, que permitan lo más posible la diversidad cultural, que es riqueza de significado para la humanidad.

Sobre todo, una hermenéutica analógica hará que no se vean los derechos humanos como exclusivo peculio de la cultura occidental, sino como algo que también se da en las culturas no occidentales, al menos en algunas, como sucede en muchas de nuestras culturas indígenas, sólo que de manera un tanto diferente; es decir, de manera analógica, análoga (en parte semejante, en parte diferente, predominando la semejanza, pero con la suficiente capacidad de reducción de esa diferencia como para no perder su universalidad e inviolabilidad).

Conclusiones

En este trabajo hemos abordado el problema de la educación intercultural. Después de haber aclarado mínimamente la noción de cultura, según la filosofía de la cultura, más que según las ciencias culturales (como la antropología o la sociología), hemos avanzado del fenómeno del multiculturalismo a la adopción de un pluralismo cultural y de la interculturalidad. Hemos dicho que existe el multiculturalismo en nuestro país, y que éste es un fenómeno que requiere un modelo para ser comprendido y manejado convenientemente. Si al fenómeno de muchas culturas en un país se le llama multiculturalidad, al modelo que trata de explicarlo se le llama pluralismo cultural.

Pues bien, el pluralismo es muy distinto si es visto desde la univocidad, la equivocidad o la analogicidad. Un pluralismo unívoco no es en realidad pluralismo, solamente lo es en apariencia, y, en el fondo, esconde la unificación, la homogeneización, como es lo que frecuentemente vemos que se da en la globalización. Un pluralismo equívoco es excesivo, pues llega a un relativismo tal que cada cultura tiene derecho a hacer lo que ha hecho siempre, aun cuando sea opuesto a los derechos humanos. Y, por último, la interculturalidad va

más allá que la multiculturalidad, pues no sólo alude a la multiplicidad de culturas que se dan en un país, sino que alude, sobre todo, a la convivencia enriquecedora y al diálogo fructífero entre ellas. Por eso hay que tener cuidado al plantear el tipo de pluralismo cultural que deseamos, o de diálogo intercultural que intentamos, ya que puede ser muy distinto si se lo plantea desde la univocidad, la equivocidad y la analogicidad. Es por eso que abogamos por un modelo analógico de interculturalidad, el cual tiene que ser construido, como es congruente, desde una hermenéutica analógica.

En este ámbito de multiculturalidad y, en mayor medida, de interculturalidad, pues las culturas interactúan sin poder impedirlo ya, interesa mucho plantear las condiciones para un diálogo intercultural que sea benéfico para las culturas en juego (pensamos, principalmente, en la cultura "occidental" que es la que predomina en México, a saber, cultura criolla o mestiza, de tipo "occidental", frente a la cultura indígena, entre las muchas que hay, con la que le toca relacionarse). Y allí es donde se tiene que explorar, intentar y desarrollar la educación, para que sea una educación no solamente pluricultural, es decir, en la que se respeten las diversidades culturales, pero sin dejar que entren en contacto, dialoguen entre ellas y se enriquezcan, sino también, y sobre todo, intercultural, en la que se dé este diálogo y este enriquecimiento (ello implica que no se va a dejar que una cultura se imponga a la otra, la desplace, etcétera).

Pues bien, ese diálogo intercultural exige ciertas condiciones para poder llevarse a cabo. Condiciones de tipo hermenéutico, pues tiene que haber una interpretación por parte de los dialogantes, es decir, los miembros de una cultura tienen que hacer una interpretación de la otra cultura, con el fin de comprender y enjuiciar sus contenidos tanto teóricos como

prácticos, tanto descriptivos como valorativos o axiológicos. De esta manera se podrá llegar a una comprensión de la otra cultura y también, por lo mismo, establecer una comunicación entre ambas. Digo que en el diálogo intercultural hay comprensión y enjuiciamiento, es decir, un entendimiento y también una crítica de los contenidos de la otra cultura (por supuesto que también, idealmente, tiene que haber una autocrítica, una comprensión y enjuiciamiento de la propia cultura). Es más, lo primero que se requiere es la comprensión, para que después pueda haber un enjuiciamiento o crítica. Si no se comprende primero, no se podrá hacer enjuiciamiento alguno.

Por ello, hay requisitos para la comprensión, que consisten en experimentar lo más posible los conceptos y los valores de la otra cultura, para llegar, desde la empirie, hasta lo más elevado de las ideas, de un modo inductivo o abductivo, es decir, no *a priori*, sino *a posteriori*. Se comprende con base en la analogía, es decir, a partir de nuestra propia cultura, mediante la comparación de los elementos que conocemos de la otra con elementos ya conocidos de la nuestra, y, tras esa comparación, se da un conocimiento por lo menos analógico o proporcional de lo que antes nos era desconocido o, en todo caso, no comprendido. Con eso se podrá pasar al enjuiciamiento o crítica, que presupone esa comprensión. Y en dicho enjuiciamiento también opera la analogicidad, pues juzgamos o valoramos ideas y valores de la otra cultura en contraste y ponderación con los nuestros propios. Y, a partir de los nuestros, o por comparación con ellos, es como podemos apreciar o criticar los de la otra cultura. No tenemos otra manera de hacerlo más que a partir de nosotros mismos, y aplicando la analogía. Con eso se dará una universalidad y objetividad suficientes para que sea válido y valioso el diálogo intercultural.

El razonamiento por analogía es lo que, según Dilthey, opera en las ciencias humanas o sociales. Por analogía con nosotros mismos comprendemos a las otras culturas, y también por analogía con nuestra cultura comprendemos y enjuiciamos los contenidos ideativos y valorativos de las otras. Eso es lo que humanamente se puede hacer, por lo que es un procedimiento válido, que da la mayor objetividad posible a nuestra interacción y diálogo con las otras culturas. Ese razonamiento por analogía es lo que hacen el antropólogo, el sociólogo, el lingüista, etc., cuando entran en contacto con otra cultura, pues no pueden despojarse de sus propios supuestos para llegar neutrales y limpios a estudiar a los otros, sino que tienen forzosamente que verlos desde los lentes y filtros de la propia cultura, de la propia tradición. Eso no invalida el diálogo intercultural, antes, al contrario, le da validez analógica y permite proporcionalmente comprender y enjuiciar válidamente a los demás, y recibir críticas valiosas de los otros. De nosotros dependerá que no se queden en el vacío, que no se echen en saco roto, sino que sean aprovechadas por unos y por otros, en lo que Apel y Habermas han llamado la *simetría del diálogo*, es decir, la relación simétrica, igualitaria, de los que participan en el diálogo (en el sentido de que tengan la misma aceptación, sólo con la condición de ofrecer los mejores argumentos que puedan para apoyar las tesis que sostienen).

Asimismo, nos hemos dado cuenta de que la educación pluricultural o, más propiamente, intercultural exige ciertas condiciones. También aquí hemos encontrado el rendimiento de una hermenéutica analógica. En primer lugar, como hermenéutica, pues esta disciplina filosófica de la interpretación está adquiriendo un lugar muy importante en la pedagogía y las ciencias de la educación, ya que en la interacción en el aula se requiere mucho de la interpretación, para que el maes-

tro pueda acompañar adecuadamente a los alumnos. Pero, además, como hermenéutica analógica, pues la hermenéutica educativa se distiende entre la univocidad y la equivocidad, y se necesita ya una salida distinta, que puede ser la analógica, ya que la analogía es intermedia entre las dos anteriores. Así, una educación univocista tratará de imponer los contenidos (cognoscitivos y valorativos) de la cultura dominante o hegemónica, y una educación equivocista pretenderá dejar a cada cultura enseñar sus ideas y valores pero de una manera acrítica. En cambio, una educación analógica nos enseña que entre las culturas en juego, que se reúnen en un contexto escolar, unas pueden aprender de las otras, pero para ello tiene que ser posible la comprensión y la crítica, sin las cuales no se puede enjuiciar nada. Tiene que darse una actitud que supere el universalismo malo (por impuesto y falso) del univocismo y el relativismo malo (por extremo y corrosivo o disolvente) del equivocismo; y tal actitud superadora es la de una educación analógica, la cual trata de preservar y proteger lo más que se pueda de las diferencias culturales, pero sin perder la capacidad de universalidad, gracias a las semejanzas, que siempre se preservan y se usan para reducir esa diversidad y alcanzar alguna unificación.

Y es que la educación misma, en general, pide un modelo analógico, en el que se enseñe a través de la iconicidad. Es decir, en el que el maestro esté involucrado en la transmisión de la enseñanza, siendo un modelo para sus alumnos. Esto funciona en el caso de la enseñanza teórica (científica y técnica), pero es de mayor relevancia cuando se trata de la enseñanza práctica, de los usos y costumbres de los grupos pluriculturales. En efecto, el maestro tiene que ser un ícono de ese mestizaje que se realiza al entremezclar conocimientos y creencias de las distintas culturas en juego. Simplemente, al tratarse de

la enseñanza de la cultura "occidental" en un ámbito en el que se da una cultura "indígena", se hace un mestizaje muy *sui generis,* en el que el maestro ya no es completamente de cultura indígena (pues ha tenido que aprender la cultura occidental para poder transmitirla), y es el que mejor puede guiar a sus alumnos en ese proceso, tanto con su enseñanza como con su ejemplo.

En el caso de la educación de los sentimientos, este carácter analógico-icónico de la enseñanza adquiere proporciones aún mayores. Cada cultura tiene, además de conocimientos, valores, que tienen que ver más con los sentimientos. Allí es donde se necesita más la intervención del maestro como modelo en ese mestizaje de valores, o de sentimientos, además de conocimientos. Es una educación intercultural, que debe procurar combinar los mejores valores de cada cultura para llevar al ser humano a un desarrollo mayor. La analogicidad y la iconicidad se conjuntan de la mejor manera en este reto de la educación de los sentimientos (y no únicamente de los conocimientos), la cual es un tema que cada vez se va imponiendo de manera más decidida en las agendas de los pedagogos, pues tiene tanta importancia como la educación cognoscitiva, y se ha atendido poco a ella, aunque recientemente se ha cobrado conciencia de que es imprescindible.

En esto puede verse que el modelo de la hermenéutica analógica encuentra una mayor potenciación con otros dos modelos educativos, que son el modelo del barroco en pedagogía, elaborado por Samuel Arriarán, de cuya conjunción ha resultado una hermenéutica analógico-barroca, y el modelo de la pedagogía de lo cotidiano, elaborado por Luis Eduardo Primero Rivas, de cuya conjunción ha resultado la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. En el trabajo

se examinaron los rendimientos que han mostrado estos dos modelos complejos.

Finalmente, en el ámbito de los derechos humanos, que interesa mucho que no se pierdan en un contexto educativo multicultural, sino, por el contrario, que se salvaguarden, pero teniendo su concreción o realización propia, con lo cual se dará la relación intercultural, de la cual saldrá una enseñanza nueva, también se requiere la aplicación de la hermenéutica analógica. En efecto, ella evitará, otra vez, los extremos de la univocidad y la equivocidad, en materia de derechos humanos. Pues una realización univocista de los derechos humanos buscará que se cumplan de manera completamente idéntica en todas las culturas, lo cual es olvidar las diferencias que siempre existen, y una realización equivocista de los mismos permitirá tanta apertura que se llegará a violar los derechos que tratamos de defender, perdiendo sus características propias, al perder la universalidad y la igualdad. Por ello, es necesaria una hermenéutica analógica, que nos permita preservar a los derechos humanos la interpretación que les da cada cultura, enriqueciéndolos con experiencias distintas, pero sin que pierdan su capacidad de universalización, que es lo único que puede resguardar la dignidad de la condición humana.

Bibliografía

Agustín, S., *Del maestro,* México, UIA, 1990.

Álvarez Balandra, A. C., *Hermenéutica analógica y procesos educativos,* número especial de *Analogía,* México, núm. 10, 2002.

Apel, K. O., "El a priori de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética", en *La transformación de la filosofía. II. El a priori de la comunidad de comunicación*, Madrid, Taurus, 1985.

Aristóteles, *Poética.*

________ *Política.*

Arriarán, S., "La hermenéutica analógica frente al multiculturalismo posmoderno", *Páginas de Filosofía,* Neuquén, Argentina, Universidad Nacional del Comahue, año VII, núm. 9, 2000.

________ y M. Beuchot, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo,* México, Ítaca, 1999.

________ y M. Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal,* México, UPN, 1999.

________ y E. Hernández (coords.), *Hermenéutica analógico-barroca y educación,* México, UPN, 2001.

Beuchot, M., *Filosofía y derechos humanos,* México, Siglo XXI, 1993.
Beuchot, M., *Derechos humanos, iuspositivismo y iusnaturalismo,* México, UNAM, 1995.
________ *Posmodernidad, hermenéutica y analogía,* México, UIC-M. A. Porrúa, 1996.
________ "Interculturalidad", en A. Ortiz-Osés y P. Lanceros (dirs.), *Diccionario de hermenéutica,* Bilbao, Universidad de Deusto, 1997.
________ "Aristóteles y la escolástica en Freud a través de Brentano", *Espíritu,* Barcelona, 47/118, 1998.
________ "Interpretación, analogía e iconicidad", en Mauricio Beuchot (coord.), *La voz del texto, polisemia e interpretación. Primera Jornada de Hermenéutica,* México, UNAM, 1998.
________ *Derechos humanos. Historia y filosofía,* México, Fontamara, 1999.
________ *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación,* México, UNAM-Ítaca, 2000 (2a. ed.).
________ *Perfiles esenciales de la hermenéutica,* México, UNAM, 2002 (3a. ed.).
________ *Universalidad e individuo. La hermenéutica analógica en la filosofía de la cultura y en las ciencias humanas,* Morelia, Jitanjáfora, 2002.
________ *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación,* México, UNAM-Ítaca, 2005 (3a. ed.).
________ y L. E. Primero Rivas, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano,* México, Primero Editores, 2003.
Black, M., *Modelos y metáforas,* Madrid, Tecnos, 1966.

Brentano, F., *Psychologie von empirischen Standpunkt*, Leipzig, Duncker und Humbolt, 1874.

Carr, D., *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Londres-Nueva York, Routledge, 1991.

Carr, W. y S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesor)*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Carrillo, A. (coord.), *Hermenéutica, analogía y diálogo intercultural*, Puebla, CONACYT-BUAP, 1999.

Cassirer, E., *Las ciencias de la cultura*, México, FCE, 1951.

Conde Gaxiola, N., "Iusnaturalismo y hermenéutica analógica en la fundamentación filosófica de los derechos humanos", *Estudios jurídicos*, UIC, núms. 16-17, 2002.

________ *Hermenéutica analógica y formación docente*, México, Torres Asociados, 2005.

Cortina, A., *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Ética y política en K. O. Apel*, Salamanca, Sígueme, 1988.

________ "¿Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo", en A. Cortina (coord.), *La educación y los valores*, Madrid, Fundación Argentaria-Biblioteca Nueva, 2000.

________ *Educación en valores y responsabilidad cívica*, Bogotá, Búho, 2002.

Derrida, J., "Postscriptum", en H. Coward y T. Foshay (eds.), *Derrida on Negative Theology*, Albany, State University of New York, 1992.

Echeverría, B., *La modernidad de lo barroco*, México, Era, 1998.

Elizondo, A., "Hermenéutica e investigación-acción en el campo educativo", *Pedagogía*, 3a. época, vol. 10, núm. 5, invierno, 1995.

Elliott, J., *La investigación-acción en educación,* Madrid, Morata, 1994 (2a. ed.).

________ *El cambio educativo desde la investigación-acción,* Madrid, Morata, 1996.

Else, G. F., *Plato and Aristotle on Poetry,* Raleigh, University of North Carolina Press, 1986.

Escámez, J., "Educación intercultural", en J. Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural,* Valencia, Bancaja, 2002.

Esquivel Estrada, N. H., *La racionalidad de la ciencia y de la ética. En torno al pensamiento de Jürgen Habermas,* Toluca, UAEM, 1995.

Ewald, F., "Paul Ricoeur: un recorrido filosófico", *Morphé,* UAP, 2002, pp. 14-15.

Ferrara, A., "Universalisms: Procedural, Contextualist and Pluralist", en D. Rasmussen (ed.), *Universalism vs. Communitarianism. Contemporary Debates in Ethics,* Cambridge, Mass., The MIT Press, 1995 (2a. ed.).

Ferraris, M., *La hermenéutica,* México, Taurus, 2000.

Flores, F., "Entre la identidad y la inconmensurabilidad, la diferencia. Aristóteles y Freud: el caso de la analogía", *Analogía,* 9/2, 1995.

Fornet-Betancourt, R., *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural,* Aachen, Mainz, 2004.

Freud, S., *Obras Completas,* Madrid, Biblioteca Nueva, 1967.

________ *El malestar en la cultura,* Madrid, Alianza, 1991.

Frisby, D., *Georg Simmel,* México, FCE, 1993 (reimpr.).

Gadamer, H. G., *Verdad y método,* Salamanca, Sígueme, 1977.

________ *Poema y diálogo,* Barcelona, Gedisa, 1993.

García Amilburu, M., *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la educación,* Madrid, Dykinson, 2002.

García González, D. E., *Hermenéutica analógica, política y cultura,* México, Ducere, 2001.

Geertz, C., *La interpretación de las culturas,* Barcelona, Gedisa, 1989.

Geertz, C. *et al.*, *El surgimiento de la antropología posmoderna,* Barcelona, Gedisa, 1991.

González Valerio, M. A. y V. H. Valdés Pérez (comps.), *Hermenéutica analógica y pluralidad cultural,* Morelia, Nous, 2003.

Greimas, A. J., "La parábola: una forma de vida", *Tópicos del Seminario,* Universidad de Puebla, 1, 1999.

Grondin, J., *Introducción a la hermenéutica filosófica,* Barcelona, Herder, 1999.

________ *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder, 2003.

Grundy, S., *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1987.

Guthrie, W. K. C., *A History of Greek Philosophy,* Cambridge, Cambridge University Press, 1977 (3a. reimpr.).

Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa,* Madrid, Taurus, 1987.

Heidegger, M., *Hermenéutica de la facticidad,* Barcelona Anthropos, 2000.

Hell, V., *La idea de cultura,* México, FCE, 1986.

Heller, A., *Teoría de las necesidades en Marx*, Barcelona, Península, 1978; L. E. Primero Rivas, *¿Cuál Agnes Héller? Introducción a la obra de la filósofa húngara*, México, Primero Editores, 2000.

Hottois, G., *Historia de la filosofía del renacimiento a la posmodernidad,* Madrid, Cátedra, 1999.

Jaramillo, J. M. *et al.*, *Thomas Kuhn,* Cali, Universidad del Valle, 1997.

Jiménez Moreno, L., *Hombre, historia y cultura. Desde la ruptura innovadora de Nietzsche,* Madrid, Espasa-Calpe, 1983.

Jung, C. G., *Psicología y alquimia*, Buenos Aires, Santiago Rueda Editor, 1957.

________ *Los alquimistas,* Buenos Aires, Losada, 1963.

Kant, I., *Crítica del juicio,* México, Editores Mexicanos Unidos, 2000.

Kemmis, S. y T. MacTaggart, *Cómo planificar la investigación-acción,* Barcelona, Laertes, 1988.

Kripke, S., *Wittgenstein: reglas y lenguaje privado*, México, UNAM, 1989.

López Calera, N., *¿Hay derechos colectivos? Individualidad y sociedad en la teoría de los derechos,* Barcelona, Ariel, 2000.

MacIntyre, A., *Tras la virtud,* Barcelona, Crítica, 1987.

________ *Which Justice? Which Rationality?,* Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1988.

________ *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición,* Madrid, Rialp, 1992.

Malcolm, N., "The Privacy of Experience", en A. Stroll (ed.), *Epistemology. New Essays in the Theory of Knowledge,* Nueva York, Harper and Row, 1967.

Marcos, P., *Psicoanálisis antiguo y moderno,* México, Siglo XXI, 1993.

Marina, J. A., "Interculturalidad", en J. Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural,* Valencia, Bancaja, 2002.

Martín Patino, J. M., "Educar para vivir juntos", en A. Cortina (coord.), *La educación y los valores,* Madrid, Fundación Argentaria-Biblioteca Nueva, 2000.

Martínez Sánchez, A., *Ricoeur,* Madrid, Ediciones del Orto, 1999.

McLaren, P., *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1997.
________ *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI, 1998.
Moulines, C. U., "¿Es la vida sueño?", *Diánoia*, 38, 1992.
Navarrete, I., *Los huérfanos de Petrarca. Poesía y teoría en la España renacentista*, Madrid, Gredos, 1997.
Nussbaum, M., *The Fragility of Goodness*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
Olivé, L., *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós-UNAM, 1999.
________ *Interculturalismo y justicia social*, México, UNAM, 2004.
Peirce, Ch. S., *Collected Papers*, C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1935-1966.
________ "Ícono, Índice, Símbolo", en *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.
Pérez Tapias, J. A., "¿Podemos juzgar las culturas? Diversidad cultural, filosofía de la cultura y punto de vista moral", en J. B. Llinares y N. Sánchez Durá (eds.), *Ensayos de filosofía de la cultura*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
Piaget, J., *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE, 1977.
________ *Psicología y pedagogía*, México, SEP-Ariel, 1981.
Primero Rivas, L. E., *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores, 1999.
________ *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores, 2002.
________ (coord.), *Usos de la hermenéutica analógica*, México, Primero Editores, 2004.

Quintiliano, *Antología pedagógica*, S. Hernández Ruiz, México, Fernández Editores, 1969.

Reding Blase, S., *Antropología y analogía*, México, Taller Abierto, 1999.

Ribot, Th., *Psychologie des sentiments*, París, Alcan, 1896.

_______ *Logique des sentiments*, París, Alcan, 1905.0

Ricoeur, P., "La simbólica del mal", *Finitud y culpabilidad*, Madrid, Taurus, 1969.

_______ "Philosophie et langage", *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1978.

Ricoeur, P., "The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text", en *Hermeneutics and the Human Sciences*, J. B. Thompson, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

_______ *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, UIA-Siglo XXI, 1995.

Rubio Carracedo, J., "Ética intercultural", en J. Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia, Bancaja, 2002.

Ryle, G., "¿Puede enseñarse la virtud?", en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid, Narcea, 1982.

Salcedo Aquino, J. A., *Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad*, México, Torres Asociados, Colección Hermenéutica, Analogía e Imagen, 2000.

_______ *Multiculturalismo. Orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2001.

Savater, F., *Ética como amor propio*, México, CONACULTA-Mondadori, 1991.

Scannone, J. C., "Del símbolo a la práctica de la analogía", *Stromata*, Buenos Aires, LV 1-2, 1999.
Souza, R. de, "Emotions, Education, and Time", *Metaphilosophy*, 21, 1990.
Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.
Suárez Gallardo, J. L. (comp.), *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores, 2004.
Trías, E., "Metonimia y modernidad (réplica a Mauricio Beuchot)", en J. R. Sanabria y M. Beuchot (comps.), *Algunas perspectivas de la filosofía actual en México*, México, UIA, 1997.
________ *La razón fronteriza*, Barcelona, Destino, 1999.
________ *Ética y condición humana*, Barcelona, Península, 2000.
Valdés Pérez, V. H., *Cultura y psicoanálisis. Hermenéutica del concepto de cultura en Freud*, Morelia, Nous, 2002.
________ (coord.), *Hermenéutica analógica y filosofía de la cultura*, Morelia, Nous, 2002.
Villoro, L., *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós-UNAM, 1998.
Wittgenstein, L., *Notebooks*, Oxford, Blackwell, 1961.
________ *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid, Alianza, 1973.
________ *Philosophical Investigations*, Barcelona, Crítica, 1988.
________ *Investigaciones filosoficas*, I, 51, Barcelona-México, Crítica-UNAM, 1988.
Yurén Camarena, M. T., *Eticidad, valores sociales y educación*, México, SEP-UPN, 1995.
Zubiri, J., *Inteligencia sentiente*, Madrid, Alianza, 1984.